Flávia Miller Naethe Motta

AS CRIANÇAS E O EXERCÍCIO DE PRÁTICAS DE AUTORIDADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação

Rio de janeiro, fevereiro de 2007-07

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro

Flávia Miller Naethe Motta

AS CRIANÇAS E O EXERCÍCIO DE PRÁTICAS DE AUTORIDADE

Dissertação De Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC – Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2007-07

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

FLÁVIA MILLER NAETHE MOTTA

AS CRIANÇAS E O EXERCÍCIO DAS PRÁTICAS DE AUTORIDADE

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC – Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª. Sonia Kramer
Orientadora
PUC-Rio

Profª. Maria Apparecida Campos Mamede Neves
Presidente
PUC-Rio

Profª. Rita Marisa Ribes Pereira
UERJ

Prof. Paulo Carneiro de Andrade
Coordenado setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 2007.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Ficha Catalográfica

Motta, Flávia Miller Naethe

As crianças e o exercício de práticas de autoridade / Flávia Miller Naethe Motta: Sonia Kramer – 2007.
131 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Práticas de autoridade. 3. Cultura de pares das crianças. 4. Educação infantil. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

AGRADECIMENTOS

- À Sonia, por acreditar que poderia estar diante de uma pesquisadora, quando muitas vezes eu mesma duvidei; por apoiar e incentivar um projeto que teve um início acadêmico, mas transformou-se ao longo do caminho num projeto de vida;
- Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio que tanto contribuíram para estas reflexões;
- Ás participantes do Grupo de Pesquisa Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura Contemporânea e a Educação, apoiado pelo CNPq e coordenado pela Profº Sonia Kramer, que compartilharam a construção de uma nova identidade profissional/acadêmica;
- Ao Dr. Alexandre Paranhos Silva Velloso Neto, terapeuta, ombro amigo, elemento fundamental em toda a reformulação vivenciada;
- Á Direção e à Coordenação do Colégio Bahiense por todas as experiências de crescimento profissional e pessoal que me proporcionaram;
- Ás professoras, especialmente Noêmia Beatriz Guimarães e Andréia de Souza Simões, que tão generosamente me permitiram participar de todos os momentos descritos no diário de campo;
- Às crianças do Bahiense Educação Infantil e suas famílias que foram o berço de todas as inquietações;
- Ao Jorge, meu companheiro cúmplice e solidário, que embarcou nesse projeto de vida por inteiro, me apoiando sem reservas e amorosamente;
- Á Paula, filha mais velha, cobaia de muitos acertos e erros, amor primeiro de uma mãe;
- Ao Pedro e Carolina, filhos menores, que estão me dando a chance de uma maternidade mais presente e amadurecida;
- Aos meus pais, Pedro e Sarita, em memória, pelo modelo de vida.
- Á Francis, companheira de orientações, de dúvidas, de inseguranças, amizade recente que se revelou verdadeiramente sólida.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

RESUMO

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **As crianças e o exercício das práticas de autoridade**. Rio de Janeiro, 2007. 131p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objetivo estudar as práticas de autoridade exercidas pelos adultos, pais e professores, sobre as crianças no cotidiano de uma escola privada de educação infantil no município do Rio de Janeiro, tendo como base uma metodologia que entende a criança como sujeito da pesquisa. Assim, a compreensão dessas práticas considera o ponto de vista das crianças, o como se apropriam delas e as apresentam, entendendo a importância da brincadeira para as criança s conhecerem o mundo e, a partir da relação com seus pares e com os adultos, produzirem suas culturas a partir da cultura mais ampla onde estão inseridas. Michail Bakhtin foi um interlocutor especial nesse percurso, fornecendo o referencial teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. A análise parte do diálogo com o pensamento de autores identificados com estudos sobre a infância, a criança e a educação infantil (Manoel Sarmento, Manoel Pinto, Sonia Kramer, Willian Corsaro, Cleopatre Montandon, Regine Sirota, entre outros). O primeiro capítulo situa a discussão num momento histórico específico: a contemporaneidade e os debates que a cercam. O segundo apresenta a escola e a família, tanto como construções históricas, como nos seus aspectos concretos das instituições pesquisadas. O terceiro, por fim, traz uma análise das práticas de autoridade a partir da observação das interações entre crianças e adultos e das crianças entre si. Assim, o presente estudo é um convite a olhar as práticas de autoridade a partir do que apresentam as crianças enquanto sujeitos que produzem cultura e que nela são produzidas.

Palavras-chave

Infância; Práticas de Autoridade; Culturas de Pares das Crianças; Educação Infantil

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

ABSTRACT

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **The children and the exercise of practice of authority**. Rio de Janeiro, 2007. 131p. MSc Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to study the practice of authority exerted by the adults, parents and professors, on the daily life of children of a private school in the municipality of Rio de Janeiro, Brazil, having as a basis a methodology that takes into consideration the child as the subject of the research. Thus, the understanding of these different kinds of practice considers the point of view of the children, the way they appropriate and present them to us, understanding the importance of playing for the child to get to know its world and, from the relationship with its pairs and the adults, to produce its cultures from the more ample culture where they are inserted. Michail Bakhtin was a special interlocutor in this passage, supplying the theoretical and methodological knowledge for it. The analysis begins with a dialogue between the thoughts of authors who are identified with studies about infancy, the child and the childhood education (Manoel Sarmento, Manoel Pinto, Sonia Kramer, Willian Corsaro, Cleopatre Montandon, Regine Sirota, among others). The first chapter points out the question at a specific historical moment: the contemporary world and the controversies that surround it. The second chapter presents the school and the family, not only as historical constructions, but also in its concrete aspects of the researched institutions. Finally, the third chapter brings an analysis of the practices of authority, made from the observation of the interaction between children and adults and of children among themselves. Thus, the present study is an invitation to look into the practice of authority from the stand-point of what children show and present while citizens that produce culture and that are developed by culture at the same time.

KEY-WORDS

Infancy; Practice of Authority; Children's pairs cultures; Preschool education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 08

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO: UM TEMPO DE MUDANÇAS 15

1.1 Que contemporaneidade é essa? 15

1.2 Sociedade da imagem ou do conhecimento? 19

1.3 Os tempos-espaços 23

1.4 O trabalho 28

1.5 Subjetividade 34

CAPÍTULO 2.

A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA: APROXIMANDO

O CAMPO 48

2.1 Entrando no campo 50

2.1.1 Contextualizando a escola 50

2.1.2 As crianças na instituição 56

2.1.3 Os profissionais da instituição – formação 57

2.1.4 E a família? 58

2.2 ESTABELECENDO DIÁLOGOS 64

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS 75

2.3.1 Compartilhando um novo paradigma

para as ciências humanas 75

2.3.2 O Círculo de Bakhtin e suas possibilidades de análise

para além do lingüístico 77

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

2.3.3 Como foi conduzida a pesquisa 80

CAPÍTULO 3

AS CRIANÇAS E A AUTORIDADE: O QUE FALAM DE SI E DE SUAS RELAÇÕES ESSES SUJEITOS DE POUCA IDADE? 81

3.1 Recorrências e Categorias: o que se destaca no campo 83

3.1.1 A mudança de papel: de autoridade à pesquisadora 83

3.1.2 Intervenções das professoras exercendo autoridade 89

3.1.3 Situações de conflito entre as crianças 97

3.1.4 Quanto maior melhor: a hierarquia por tamanho 100

3.1.5 Relações de liderança entre os pares 102

3.1.6 E os pais, como entram nessa história? 106

3.1.7 Conversando com as crianças: o dizem sobre autoridade? 115

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 125

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

INTRODUÇÃO

Não poderia concluir a dissertação sem um parágrafo, escrito ao final de todo o esforço e que apresentasse ao leitor as transformações que essa pesquisa promoveram em mim. Sei, como psicóloga que sou, que não me proporia a tratar do tema autoridade se este, de certa forma não se configurasse numa questão para mim. Autoridade dos pais especialmente me remetia aos conflitos diários vividos por uma profissional de educação, psicóloga escolar, mas antes e, acima de tudo, uma mãe circunstancial de cinco filhos. Na verdade uma junção dos "meus, os seus e os nossos" onde três foram gerados por mim. Eu estava efetivamente cumprindo as funções que acreditava necessárias para a criação de filhos felizes? Esses dois anos de mestrado me mostraram que não. Assim, hoje posso falar de uma ampla transformação em minha vida decorrente, entre outros aspectos, do trabalho de pesquisa: deixei o trabalho de 14 anos numa mesma escola, concorri ao doutorado, mudei para uma cidade do interior do Rio de Janeiro, onde há menos violência e as crianças podem ser mais livres, e hoje efetivamente acompanho o crescimento dos meus filhos menores. Transformei-me como pesquisadora e como mãe e esse trabalho é o resultado desse processo. Concluí-lo significa uma conquista, além da superação de lutos e lembranças do passado na produção de um texto que reflete as inquietações que despontaram na prática. Trabalhei muitos anos com psicologia escolar e construí um percurso que me conduziu à educação infantil. Como sou psicóloga de formação, busquei uma fundamentação teórica consistente em educação: primeiro a psicopedagia, no CEPERJ, depois, quase como uma continuidade, terapia familiar sistêmica no MOSAICO e, por fim, a especialização em educação infantil na PUC – Rio.

Meus estudos buscavam refletir sobre questões que se apresentaram na prática. Uma especialmente se destacava: como estabelecer uma ação efetivamente dialógica na pré-escola. A partir da observação de rodas de conversa[1], questionei se as ações desenvolvidas permitiam de fato às crianças o direito à voz, capaz de

[1]As rodas de conversa são o momento inicial das atividades no início de um turno da educação infantil. Neste momento espera-se que a criança traga seus interesses e relate experiências. Geralmente é o ponto de partida para os trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos no dia.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

contribuir para a formação de sujeitos críticos e criativos.[2]

Inicialmente, para a dissertação, pensei em desenvolver uma pesquisa que tratasse da produção escrita das professoras de educação infantil, continuidade dos estudos da especialização. O cotidiano, em uma escola privada, situada na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, entretanto, me levou a avaliar as questões relativas à efetividade das famílias na transmissão de valores, especialmente quando se trata de desenvolver nas crianças uma ética que implique no adiamento da satisfação dos desejos em prol do coletivo.

Optei, ao final do trabalho, por manter os nomes verdadeiros das crianças sem sobrenomes, pois não me senti à vontade para despersonalizá-las com a escolha de nomes fictícios. Acredito que, em situações que envolvam riscos, faz todo o sentido promover o anonimato. Nesse trabalho, entretanto, essa opção não se justificava. Assim, apresento ao leitor as falas de autores/atores concretos que dividiram comigo o processo de pesquisa.

"O que vocês fazem para que as crianças fiquem tão comportadas?" A pergunta dos pais dirigida à equipe da escola durante a comemoração do aniversário de três anos de Breno revela uma inquietação, cada vez mais freqüente, sobre as dificuldades em impor limites, educar, ensinar comportamentos socialmente adequados a partir dos papéis de pai e mãe.

A mãe de Amanda, três anos, contou que desde que ela nasceu, não pôde mais freqüentar restaurantes, pois a criança se recusa a permanecer sentada, mesmo que por um curto período.

A partir do relato de uma professora, soube que numa sexta-feira, Matheus, também com três anos, levou para casa um brinquedo de um amigo, mostrando-o para a mãe na saída, dizendo que este havia lhe emprestado. Durante o final de semana, o brinquedo "sumiu". Como o fato foi presenciado pelo porteiro do Colégio, a professora enviou um bilhete pela agenda, perguntando sobre o ocorrido. No dia seguinte, a mãe de Matheus trouxe um brinquedo novo. Chamada para um atendimento com a coordenação pedagógica e a psicóloga, a mãe admitiu ter

---

[2] MOTTA, Flávia Miller Naethe. **O Discurso da Criança na Prática Pedagógica: Um Estudo Exploratório sobre a "Roda de Conversa".** Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

imaginado que não fosse correto permitir que o filho levasse algo que não lhe pertencia, porém não pôde contrariá-lo, por temer sua reação; o menino faria um escândalo e ela não podia lidar com isso.

A prática revelou essas inquietações. A maior parte dos atendimentos realizados na escola costuma tratar de autoridade e limites. Sempre que perguntada sobre que assunto desejaria ver abordado numa palestra, a maioria das famílias respondia: "limites". Vemos, com Ibrahim (2005, p.72), uma tendência das famílias contemporâneas em não assumir plenamente seu papel, diante do quê o autor afirma: *"É preciso resgatar a competência dos pais."* E acrescenta:

> *"A escola, de um modo geral, se tornou um espaço de deslocamento da omissão da ação educativa da família. A escola parece ocupar (a contragosto, diga-se de passagem) um espaço crescente pelo vazio de autoridade e/ou afeto deixado pela família."* (2005, p.73)

Os pais se mostram perdidos na ação disciplinar. Um dos aspectos essenciais da tarefa educativa parece caminhar na contramão da busca de satisfação do homem contemporâneo, prejudicando a compreensão de que a: *"... ação de educar pressupõe contrariar corajosamente as pulsões mais primitivas do psiquismo infantil, comprometidas tiranicamente com a realização permanente do prazer."* E ainda: "*...é possível, legítimo e desejável o acesso ao prazer, porém ele deve ser estruturado de modo que uma parcela desse prazer seja renunciada em nome do processo civilizatório."* (Ibrahim, 2005, p.73)

Falar sobre a autoridade implica em conceituá-la; optei por relacioná-la aos conceitos bakhtinianos de autoria e responsividade, pois ela pode assumir tais traços nas suas formas de manifestação. Autoridade liga-se à responsabilidade e envolve as dimensões do conhecimento e do agir bem como a autoria, no sentido de que *"o lugar singular que eu ocupo é também o lugar da minha assinatura. Somente eu posso assinar por e neste lugar E a assinatura é aquilo que me torna responsável..."* (Freitas, Jobim e Kramer, 2003, p.14 – 15).

Kramer aponta que a contemporaneidade trouxe uma redução da autoridade

---

Educação Infantil da PUC – Rio, 2004.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

constituída diante da extinção da experiência e da diminuição da narrativa (2006, p.19) e complementa:

> *"Desocupando seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações nas quais ela não tem a menor condição de sê-lo, ora não assumem o papel de adultos em situações nas quais as crianças precisam aprender condutas, práticas e valores que só irão adquirir se forem iniciadas pelos adultos (...). A indiferença ocupa o lugar da diferença."* (Kramer, 2006, p.19).

A freqüência com a qual, na escola, as professoras se defrontam com situações originadas dessa omissão é reveladora: a quem compete a função de cortar as unhas das crianças? E escolher um uniforme na medida adequada de seu filho? Faz sentido a professora responsabilizar-se por um brinco de ouro perdido no colégio? Crianças com unhas grandes que precisam ser sinalizadas na agenda escolar para que a família tome as devidas providências, envio de dinheiro visando a encomenda de uniformes (que são vendidos na escola no intuito de facilitar a aquisição, porém fabricados por terceiros) acompanhados do pedido para que as professoras escolham os tamanhos adequados, ignorância sobre o peso das crianças para definição de quantidades de gotas de antitérmicos em caso de febre são apenas alguns exemplos concretos desse vazio de responsabilidade. Por outro lado, sabemos das pressões cada vez mais intensas do mundo do trabalho que devem levar a uma relativização no processo de culpabilizar os pais. Uma análise cuidadosa desse processo não pode levar à busca de vilões, e sim à definição do quê, no contexto atual, favorece esses acontecimentos.

Esta dissertação está voltada para essas questões e foi realizada de forma integrada ao Projeto de Pesquisa: *Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura Contemporânea e a Educação*, que tem por objetivo "*conhecer e compreender as interações entre pessoas (crianças e adultos) em escolas de educação infantil e ensino fundamental situadas em espaços urbanos."* (Kramer, 2004, p.14).

Uma das questões polêmicas privilegiadas na pesquisa se refere à autoridade. Assim, a intenção deste estudo foi também a de contribuir para o conhecimento da:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *"... distribuição de poder entre crianças e adultos diante da perda da experiência no mundo moderno, o agravamento desta perda com a pós-modernidade e a forma com que progressivamente as crianças são expostas na sociedade contemporânea."* (Kramer, 2004, p. 15).

Busquei transformar dúvidas numa pesquisa acadêmica, dando a elas um tratamento rigoroso que permitisse conclusões fundamentadas. O objetivo foi, então, investigar o que expressam as crianças sobre a autoridade dos adultos que a circundam, tanto no ambiente familiar, quanto no escolar, ou seja, compreender a concepção que as crianças têm sobre ser criança e ser adulto, a partir do enfoque das relações de poder entre essas categorias. Para tal, busquei ainda identificar e analisar se as crianças estabelecem distinção entre as categorias de adultos dos espaços privado (família) e público (escola), de forma a promover uma compreensão distinta das práticas de autoridades destes agentes.

Considerei necessário percorrer um caminho que situasse essa discussão. O percurso escolhido veio do amplo para o específico: contexto, instituições e sujeitos. Não se trata de valorizar uma dimensão em oposição à outra - macro e micro se entrecruzam na avaliação das ações dirigidas às crianças - tão somente uma questão de estilo. Assim, no primeiro capítulo, trouxe a caracterização deste tempo de mudanças; a contemporaneidade. Olhei para este contexto a partir de algumas características que pretenderam iluminar os aspectos abordados, especialmente as transformações pelas quais passaram. Focalizei a discussão conceitual que busca definir a contemporaneidade em termos de continuidade ou ruptura com a modernidade. Discuti os aspectos da imagem e do conhecimento como dimensão superestrutural do capitalismo tardio. Situei a relação entre os espaços-tempos. Tratei das modificações no mundo do trabalho, e, por fim, busquei posicionar-me na discussão sobre a subjetividade na modernidade tardia situando-me junto aos autores que se alinham numa perspectiva sócio-histórica.

O segundo capítulo trouxe aspectos para situar as práticas de autoridade dos pais e professores. Recorri aos estudos que analisaram a escola e a família e os diferentes modos de subjetivação promovidos por essas instituições. Busquei pensar o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

que é viver o tempo de hoje na escola. Dialoguei com autores que permitiram pensar seu percurso na história, sua natureza institucional e suas funções, especialmente Foucault (1992 e 1977) que contribuiu para a análise a partir das relações de saber e de poder características da sociedade disciplinar engendradas nas práticas escolares. Quanto aos estudos da família, abordei a maneira com que essa instituição vem se desenvolvendo ao longo da história. As relações hierárquicas estabelecidas em seu interior, bem como a construção da dimensão do espaço privado foram aspectos relevantes nessa análise. Os interlocutores significativos nesta etapa foram Roudinesco (2003), Ariès (1986) e Charlot (1986). A maneira como os adultos responsabilizam-se pelas crianças em nossa sociedade poderia preconizar a agonia do sujeito moderno?

A criança foi o ponto de encontro destas dimensões. Foi com ela que pudemos observar as práticas de autoridade e a maneira como elas as apresentam. Assim, no terceiro capítulo, foi importante articular as várias dimensões através dos conceitos de infâncias e culturas infantis trazendo especialmente os autores que abordam a criança e a Sociologia da Infãncia (Corasaro, 1997; Iturra, 1995 e 1997; Kramer, 2000, 2004, 2002; Montandon, 2001; Sarmento 2000, 2003 e 2005; Sirrota, 2001). Busquei relacionar todas estas vertentes da questão através da linguagem. De um lado, aquela que permite a construção de um contexto social compartilhado, de outro a que cria as condições para a própria existência do sujeito. Por fim, linguagem que permite a construção de um dado objeto de conhecimento: a subjetividade humana.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO: UM TEMPO DE MUDANÇAS

Neste capítulo, busquei analisar as condições externas à dinâmica familiar, porém com profundas conseqüências para o seu funcionamento. Assim, abordei o debate acerca da conceituação dada a este momento histórico para entender em que medida as características da contemporaneidade afetam as relações de autoridade estabelecidas com as crianças. Quem são os sujeitos encarregados de sua educação? De que forma estão construindo suas próprias subjetividades e lidando com os próprios limites? Como se relacionam com o trabalho e em que medida as demandas profissionais afetam os papéis de pai e mãe? É possível manter-se atualizado e flexível e simultaneamente preservar tradições? Estas são algumas das questões que justificam que a dissertação tenha seu início numa análise mais ampla das condições sociais e históricas que constroem uma dada maneira de exercer as funções parentais.

1.1 QUE CONTEMPORANEIDADE É ESSA?

O conceito de "modernidade líquida" de Bauman (2001) é ilustrativo sobre a época atual partindo de uma metáfora: a contemporaneidade seria adjetivada de tal modo devido a uma incapacidade de manter certa forma, ou seja, *"Nossas instituições, nossos quadros de referência, nossos estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades auto-evidentes."* [1]

Bauman, no entanto, identifica uma exacerbação das características modernas, não necessariamente um contraponto a elas quando afirma: *"A sociedade que entra no século XXI não é menos* <u>*moderna*</u> (grifo do autor) *que a que entrou no século XX, o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um jeito diferente."* (2001, p.36).

A polêmica está em caracterizar o momento em que vivemos como um

[1] Entrevista de Bauman a Maria Lúcia Palhare-Burke, Folha de São Paulo, Caderno Mais! p 4 – 9. 19 de outubro de 2003.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

rompimento com a era moderna ou como sua continuidade sujeita às especificidades decorrentes de seu desenvolvimento. Um dos autores que se dedica a este tema, Kumar (1997) discute as teorias sobre o mundo contemporâneo traçando uma interessante análise dos debates travados neste campo. Posicionar-se quanto à esta questão implica em concepções que serão explicitadas na análise dos temas tratados na dissertação. Em sua abordagem, o autor deixa transparecer certa ironia quanto à abrangência das teorias da pós-modernidade: *"O pós-modernismo (...) acolhe em seu generoso abraço todas as formas de mudança – cultural, política e econômica."* E acrescenta:

> *"Tão eclética – e escorregadia – em sua constituição ideológica quanto o ecletismo que considera ser uma característica principal do mundo moderno, o pós-modernismo é a teoria moderna de avaliação mais difícil. Seus termos podem levar-nos a um círculo confuso de auto-referências (...). Será o pós-modernismo apenas um mito, já que numerosas pessoas acreditam, ou podem ser convencidas a acreditar que vivem em tal situação?"* (1997, p.15-16).

Para fundamentar sua exposição, Kumar elabora uma revisão cuidadosa dos autores que desenvolveram variedades da teoria pós-idustrial. Concentra sua leitura nas idéias de sociedade de informação, as teorias do pós-fordismo e da pós-modernidade. Percorre um caminho que vai desde a instalação da modernidade até a contemporaneidade e relaciona a Revolução Francesa e Industrial à conformação das idéias e às bases materiais que a viabilizaram. (1997, p.93). Há uma ruptura, entretanto, que merece destaque: modernidade e modernismo são termos distintos para designar diferentes movimentos. O modernismo surgiu como um movimento cultural de grandes proporções que abalou de maneira intensa as certezas iluministas.

> *"... Em todo o reino do pensamento filosófico, psicológico, social e político podia-se ouvir o chão tremendo e rachando (...) o ataque à razão, o dogma central da modernidade aprofundou-se ainda mais nos casos de Freud e Bergson. O destronamento da razão, a revelação das forças do irracional e do inconsciente*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *foi, talvez, o golpe mais devastador infligido pelo modernismo à modernidade.* (1997, p.107)

Se Freud e a psicanálise denunciaram o imenso sofrimento psíquico a que foi submetido o homem moderno para se adequar à modernidade, Nietzche o fêz na filosofia; nas artes, o surrealismo e o dadaísmo rompiam com o utilitarismo da modernidade. Para Kumar, a modernidade rompeu suas próprias conexões ao tornar-se uma obssessão pela novidade. *"A modernidade que fora definida como um* ***rompimento com a tradição****, tornou-se em si uma tradição, a* ***tradição do novo****."* (1997, p.111, grifos do autor).

O acréscimo do prefixo pós não permite pensar numa tensão similar à existente entre modernidade e modernismo. Se a modernidade representa os aspectos políticos e ideológicos de um período e o modernismo trata de suas características culturais e estéticas, pós-modernidade e pós-modernismo apontam para uma quebra de fronteiras entre os diferentes segmentos da sociedade.

Kumar encontra na Antropologia uma via de estudo da contemporaneidade, diante da primazia da cultura na sociedade atual e diz que, independentemente da nomenclatura adotada para designá-la, sabemos que se trata de analisar "*.. uma maneira completa de pensar, sentir e agir: de cultura, como os antropólogos entendem geralmente esta palavra."* (1997, p.130).

Traçar um perfil das sociedades contemporâneas é a etapa seguinte do autor. Ele detecta um reforçado grau de fragmentação, pluralismo e individualismo, o que estaria ligado às transformações no trabalho, ao desenvolvimento tecnológico, ao declínio do estado-nação e das culturas nacionais dominantes. A globalização influencia a vida regional em seus aspectos, políticos, econômicos e culturais. Os efeitos dos meios de comunicação de massa refletem-se na criação de uma *"realidade eletrônica"*. (Kumar, 1997, p.134).

Entre os pensadores que contribuíram para conceituar a pós-modernidade, destaca-se o grupo dos pós-estruturalistas e desconstrucionistas, apesar de terem centrado suas análises nas questões de literatura e filosofia. Barthes, Derrida e Foucault apontam a nível do sujeito o que a pós-modernidade concebe na sociedade: a fragmentação, o pluralismo e a ausência de uma força totalizadora capaz de dar a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

eles uma conformidade mais linear. Chegamos então ao cerne do que permite alguma uniformidade do pensamento pós-moderno: a incredulidade diante das metanarrativas (Lyotard, 1998, p.xvi), ou seja dos grandes esquemas conceituais que, embora não classificados como ciência por Lyotard, se propõem a dar explicações vastas e a prescrever ações. São o caso do marxismo, da psicanálise e do próprio liberalismo; todos contaminados por uma tentativa de "cientificismo".

Uma série de fatores, segundo Kumar, desencadeou um ataque à idéia de progresso que respaldava a modernização e a industrialização, entre eles destacou-se a consciência ecológica que colocou em xeque a confiança no potencial ilimitado de desenvolvimento a partir das inovações tecnológicas e científicas. O esgotamento do meio ambiente transformou até mesmo a ciência em alvo dos ataques, questionando se seu método seria efetivamente uma forma privilegiada de compreensão. Para ele (1997, p.144) essa posição significa tornar a ciência, também ela, uma metanarrativa.

> *"A falta de uma* ***metalinguagem universal*** (grifo do autor) *que possa validar as grandes narrativas, implica de fato que temos que abandonar as metas iluministas de emancipação universal e sociedade racional. (...) não há regras universais do jogo – de todos os jogos – e nenhuma perspectiva de consenso."* (1997, p.146)

Diante do exposto, afinal, para o autor, poderíamos considerar que a pós-modernidade se configurou como um novo período? Como situá-la na história? Ironicamente ele denuncia que é *"uma provocação perigosa ser pós-modernista"* (1997, p.150) pois, vários estudiosos cujas idéias se alinham com esses conceitos, repudiam tal classificação. A saída possível para este dilema está em aceitar que a contemporaneidade configura-se de maneira diferente, sem que isso signifique uma nova era.

Jobim e Souza (2003) equaciona a questão de maneira interessante, ao avaliar, a partir do dadaísmo, as idéias de continuidade ou rompimento:

> *"Preferimos, então, adotar uma compreensão dialética, assumindo uma abordagem da pós-modernidade a partir de uma tensão constante entre ruptura e continuidade no âmbito das*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *práticas culturais, revelando ora tendências continuístas, ora tendências de corte ou ruptura."* (Jobim e Souza, 2003, p.17).

1.2 SOCIEDADE DA IMAGEM OU DO CONHECIMENTO?

A opção por destacar estes termos num item à parte, justifica-se pela centralidade que essas propostas assumem na teorização de alguns autores. Assim, embora as teorias sobre a pós-modernidade mostrem-se incompletas, elas chamam atenção para novos aspectos decisivos da contemporaneidade, pois, como afirma Kumar: "*Todas as teorias são parciais; sua fecundidade reside nos tipos de questão que levantam."* (1997, p.7).

Dentre as concepções que se destacam, duas merecem especial atenção: aquelas que tratam dos aspectos ligados à imagem e aquelas que enfocam o conhecimento. Baudrillard (1997) problematiza a hiper-realidade produzida pelo o domínio da imagem, constructo que define uma forma de apresentação e percepção da imagem caracterizada como simulacro, já que se encontra dissociada de seus referentes ou de qualquer realidade. A imagem virtual pode assumir qualquer feitio, e inclusive confundir-se com alguma espécie de ideal. O mundo contemporâneo dominado pela virtualidade da imagem tenta tornar viável o impossível, assim como o simulacro da hiper-realidade torna a imagem seu próprio referente, eliminando a distância entre o real e o virtual. Trata-se, nesta concepção, de uma cultura dominada pelas imagens e pelas narrativas criadas pela mídia num universo ilusório.

Debord é uma referência para os teóricos que pensam a sociedade contemporânea a partir do espetáculo e da imagem:

> *"As imagens que se destacam de cada aspecto da vida fundem-se num fluxo comum, no qual* a *unidade dessa vida já não pode ser restabelecida. A realidade considerada* ***parcialmente*** *apresenta-se* em *sua própria unidade geral como um pseudônimo à parte, objeto de mera contemplação. A espetacularização das imagens no mundo se realiza no mundo da imagem autonomizada, no qual* o *mentiroso mentiu para si*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

mesmo." (Debord, 1997, p.13)

Jameson (1996), inspirado em Debord, trata da transformação de todas as coisas em mercadorias, o que demanda sujeitos intensamente dedicados ao consumo a partir dos desejos suscitados pelos meios de comunicação de massa. Uma nova expansão do capitalismo ocorre no ambiente de onipresença da mídia que se configura na sociedade das imagem. O que se vê é uma estetização da realidade, em que ela se torna extremamente visual para os sujeitos dificultando a distinção entre experiências concretas e outras, especificamente da imagem. O estético, nessa abordagem se funde ao comércio de mercadorias através da criação de narrativas que favorecem investimentos imaginários e libidinais nos produtos. A estetização da realidade subordina o sujeito, pelo seu inconsciente, ao mercado, o que é considerado por Jameson a lógica cultural do capitalismo tardio.

> *"... a expressão capitalismo (...) é não só uma tradução quase literal da outra expressão, pós-modernismo, mas também seu índice temporal parece já chamar a atenção para mudanças nas esferas do cotidiano e da cultura. Dizer que meus dois termos, o cultural e o econômico, se fundem desse modo um no outro e significam a mesma coisa, eclipsando a distinção entre base e superestrutura, o que em si mesmo sempre pareceu a muitos ser uma característica significativa do pós-moderno, é o mesmo que sugerir que a base, no terceiro estágio do capitalismo, gera a sua superestrutura, através de um novo tipo de dinâmica."* (Jameson, 1996, p.24- 25).

O que Jameson propõe então é um capitalismo diferente, onde economia e cultura se misturam e interpenetram através da ação da mídia e da ampliação da mercadoria. Dessa forma, cabe uma análise cuidadosa dos mecanismos sociais utilizados na adaptação dos sujeitos à tal hiper-realidade. Jameson sugere que o pós-modernismo impele à constituição de uma nova subjetividade em sentido análogo àquele observado para a acumulação primitiva de capital. Seriam subjetividades forjadas num mundo essencialmente visual, onde o simulacro se sobrepõe ao original e os desejos são colonizados por modelos impostos pela sociedade do consumo,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

capazes de assistir e de projetar a própria vida em imagens que abrem mão da experiência concreta e não fazem uso da memória para a constituição de um distanciamento crítico. Fridman afirma que "*Quando um anúncio de sabão em pó segue as imagens do massacre de milhares de pessoas em Ruanda o mundo torna-se indistinguível.*" (1999, p.8)

Assim, ao avaliar o processo através do qual as imagens vão sendo processadas por nós, Jameson (1994, p.119) sugere que estamos agora numa terceira etapa que sucede, em primeiro lugar, o olhar colonial - aquele em que ao ver, o sujeito pretendia entender o que via, a partir do enfoque do colonizador. O segundo momento é chamado pelo autor de *"olhar burocrático"* que conjuga o ver ao saber, aparelhando-se com a tecnologia dos meios de comunicação. Por fim, estaríamos vivendo uma associação total entre imagens e informação, o que produz uma maneira de consumir a cultura de diferentes formas:

> *"... segundo a vertente que trata o mundo atual como sociedade da imagem, a fragmentação das linguagens, do sujeito e a ausência de historicidade acompanham a revolução tecnológica, a informatização e a nova divisão do trabalho a que se dá a designação genérica de pós-modernidade. É uma visão atenta à espiral do ilusório, às vertigens da estetização da realidade e à mercantilização intensiva de dimensões da existência anteriormente preservadas desse ataque/circunstância."* (Fridman, 1999, p.9).

Guiddens (1996), importante teórico da sociedade do conhecimento, propõe que o mundo atual intensificou a reflexividade e ampliou o acesso das pessoas à informação. A reflexividade é entendida como uma postura ativa dos atores sociais em seu processo de conhecimento, não há um determinismo capaz de predizer suas ações. A linguagem adquire uma centralidade na medida em que permite a reflexão e as mudanças nas práticas sociais pelo acesso às informações com conseqüências diretas destas no cotidiano.

Numa crítica direta às teorias sociais que limitam as possibilidades dos sujeitos às relações estruturalmente definidas, Giddens (1989) enfatiza a parcela de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

liberdade do sujeito na constituição das relações gerais que permite um avanço em relação aos campos delimitados por propriedades estruturais. A questão da consciência prática é apontada por ele como aquela que permite aos homens um repertório de ações nos contextos de suas vidas, sem necessariamente ser transformada num discurso consciente.

Para o autor, o conhecimento se incorpora à vida prática ampliando o leque de atuação, ou seja, quanto mais reflexivos os sujeitos, mais questionam suas condições de existência e mais se capacitam a modificá-las (Giddens, 1990, p. 45). A alteração nas práticas decorrente da informação promove reordenamentos institucionais que se configuram no que Guiddens (1991, p.19) considera uma nova ordem. Sua abordagem não traz o otimismo iluminista de fé no progresso e na ciência, ao contrário, remete a graves preocupações quanto ao futuro incerto, denominado por ele de *"sociedade de risco"*, ou seja, o desenvolvimento tecnológico e científico estabeleceu uma espécie de relação entre o homem e a natureza que colocam em risco a própria sobrevivência do planeta. Fridman afirma que o pensamento de Guiddens avança no sentido de entender que:

> *"Computadores, satélites, mísseis de precisão absoluta, intervenções cirúrgicas a distância, terroristas atômicos, hackers nos sistemas de proteção do Pentágono, Viagra, Prozac, campeões de alta velocidade com próteses nas pernas, dinheiro que corre o mundo em segundos, clonagem e comunicações instantâneas em toda a Terra dizem respeito à reflexividade individual e institucional. Giddens busca compreender as repercussões desses processos, cada vez mais globais, sobre as relações ou sobre a ordem social."* (1999, p.12).

Assumir uma postura de considerar a contemporaneidade em suas características específicas permite identificar na cultura, seja via imagens e tecnologia, seja via conhecimento, uma importância central na organização dos sujeitos e da sociedade como um todo.

Entender a sociedade em que os pais se constituem enquanto tal pode favorecer um entendimento das formas encontradas para expressar suas funções. Se

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

tudo pode ser transformado em mercadoria e a experiência perde seu valor como norteadora da ação, os referenciais anteriores para executar os papéis familiares deixam de ter valor, sendo substituídos por algo que pode ser adquirido no mercado: as orientações dos especialistas. A partir daí, podemos pensar com Ibrahim (2006) numa "terceirização" dos papéis de pai e mãe. Se a privacidade nasceu vinculada à produção capitalista, analisar suas vicissitudes leva a um entendimento dos caminhos assumidos pela família. Por isso, julguei conveniente uma análise que tentasse explicar a subjetividade nos dias de hoje, como forma de enriquecer a análise das relações de autoridade possíveis nesse contexto.

1.3 OS TEMPOS-ESPAÇOS

Um sujeito é sempre a medida de como o indivíduo se situa nas dimensões do tempo e do espaço. Para Bauman, a modernidade tem início a partir da possibilidade de separação dessas categorias graças aos avanços tecnológicos que permitiram *"alargamentos dos trechos do espaço que unidades de tempo permitem (...) atravessar ou conquistar"* (Bauman, 2001, p.15). Por isso, para ele, o tempo na modernidade adquire história.

O conceito de "*compressão do tempo-espaço*" proposto por Harvey (2004, p.219) refere-se a *"processos que revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de (...) alterar o modo como representamos o mundo para nós mesmos*." Entender esta proposta no entanto, exige um retorno ao passado que permita a compreensão desta peculiar relação que se alterou de maneira significativa a partir da modernidade.

As mudanças na representação social foram profundamente influenciadas por fenômenos relacionados aos problemas enfrentados pelo capital na consolidação do sistema capitalista. O sentido iluminista de tempo e espaço sofreu grande transformação com a crise de 1846 – 1847: pela primeira vez, uma paralisia econômica não podia ser atribuída a Deus ou à natureza. A especulação e a superprodução ficavam evidentes em suas relações com a dificuldade em reunir os excedentes de capital e de trabalho de forma a gerar lucros.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *" O sentido de tempo físico e social, tão recentemente elaborado no pensamento iluminista, começou outra vez a se desfazer. (...) A certeza do espaço e do lugar absolutos foi substituída pelas inseguranças de um espaço relativo em mudança, em que os eventos de um lugar podiam ter efeitos imediatos e ramificadores por vários outros. (...) Como conciliar a perspectiva de lugar com as cambiantes perspectiva do espaço relativo tornou-se uma séria questão a que o modernismo iria se dedicar com crescente vigor até o choque da primeira guerra mundial."* (Harvey, 2004, p.237).

A relação entre a base monetária e o sistema de crédito deixou de se fazer numa proporção direta. As relações simbólicas deixaram de ter uma equivalência na realidade, ou seja, se antes era necessária uma reserva real, correspondente ao que se emitia em moeda, essa relação direta deixou de ocorrer. O mundo bancário criou uma espécie de capital fictício. Giddens (1991) diz que a modernização e a modernidade são baseadas em um processo que fixa uma idéia específica de "lugar" e "espaço" que vai sendo substituída gradualmente por um conceito de "tempo universal". O autor atribui a este fenômeno o processo de desencaixe representado pelo que chama de fichas simbólicas e sistemas peritos:

> *"Por desencaixe me refiro ao* ***deslocamento*** (grifo do autor) *das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço. (...) Por fichas-simbólicas quero significar meios de intercâmbio que podem ser* ***circulados*** (grifo do autor) *sem ter em vista as características específicas dos indivíduos ou grupos que lidam com eles em qualquer conjuntura particular"*. (1991, p.29-30)

O dinheiro traduz o que significa ficha simbólica:

> *"O dinheiro, pode-se dizer, é um meio de retardar o tempo e assim separar as transações de um local particular de troca. (...) é um meio de distanciamento tempo-espaço. O dinheiro*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

possibilita a realização de transações entre agentes amplamente separados no tempo e no espaço". (1991, p.32)

Os sistemas peritos, por sua vez, são conseqüência das várias áreas específicas com os quais os sujeitos lidam diariamente, embora não dominem o conhecimento necessário para sua operação, são sistemas abstratos que dependem de especialistas para funcionar, o sistema bancário seria um exemplo disso. Giddens define-os como:*"sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje"* (1991, p.35).

Harvey (2004, p.240) cita alguns eventos responsáveis pelas alterações no tempo-espaço na modernidade: a expansão das redes de estrada de ferro, o telégrafo, o rádio, as viagens com bicicletas e automóveis e a construção do Canal de Suez. De fato, o homem moderno podia comunicar-se com outros, podia percorrer distâncias, podia escoar a sua produção numa velocidade até então inimaginável. A nível fabril, o fordismo rompeu com a unidade da produção industrial, fragmentando o processo em tarefas e distribuindo-as no espaço.

Paradoxalmente, este período assistiu ao recrudescimento da geopolítica e do papel do Estado como o centro estável das sociedades. Paralelamente, duas correntes de pensamento desenvolviam-se em resposta à compressão tempo-espaço: a internacionalista e a localizada. Um mesmo trabalhador podia identificar-se aos demais trabalhadores de sua área em outros países e lutar pelos seus interesses, porém, ao mesmo tempo, sobrepunha-se uma consciência de nacionalidade que ligava-o aos seus compatriotas. Harvey chama atenção para a ironia de que uma guerra mundial catalisada e não contida, só foi possível após o mundo ter ficado tão unido. (2004, p.254).

A acumulação flexível veio substituir a rigidez do fordismo, especialmente a partir da crise de 1973. Mudanças organizacionais substituíram um modelo vertical hierarquizado e aceleraram o tempo de giro na produção. O consumo trouxe duas inovações de grandes conseqüências em seu desenvolvimento: *"A mobilização da moda em mercados de massa"* e *"a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços"*. Para as maneiras de pensar, sentir e agir da pós-modernidade, Harvey cita algumas transformações significativas: a descartabilidade das mercadorias que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

trouxe consigo o grave problema do lixo e ensinou às pessoas a descartar *"valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser."*(Harvey, 2004, p.258). Os planejamentos de longo prazo perderam o sentido nesse contexto, tornou-se importante a capacidade de adaptação e a rapidez de resposta.

Harvey identifica na representação do valor pela moeda uma das mais profundas transformações na experiência de tempo e espaço:

> *"A partir de 1973, a moeda se* ***desmaterializou*** (grifo do autor), *isto é, ela já não tem um vínculo formal ou tangível com metais preciosos (...). Do mesmo modo, ela não se apóia exclusivamente na atividade produtiva dentro de um espaço particular. Pela primeira vez na história, o mundo passou a se apoiar em formas imateriais de dinheiro..."* (2004, p.268)

A publicidade transformou as imagens em mercadorias. Baudrillard (1991) faz uma análise desse fenômeno: no regime de simulação a mídia é responsável pela produção desenfreada de signos que já não se relacionam diretamente com a realidade., criando o hiper-real. A transformação da imagem em simulação atravessa, segundo o autor, quatro fases: inicialmente o signo *"... é o reflexo de uma realidade profunda"*. Em seguida, *"mascara e deforma uma realidade profunda"*. No momento seguinte, a imagem *"mascara a ausência de uma realidade profunda"* . E, por fim, ela já *"não tem relação com qualquer realidade: ela é o seu próprio simulacro puro"*. (1991, p.13). Assim, temos que o simulacro é quase indistinguível do original, embora não guarde com ele mais nenhuma relação direta.

A globalização deve ser entendida, para além da concepção de integração econômica, como um processo que envolve transformações nos significados, intensificação das comunicações, alterações nos tempo-espaço, desterritorialização, integração mundial, modernidade técnica e reflexividade social.

Nesse contexto, as organizações regionais e transnacionais aumentam seu poder frente ao Estado-nação que se torna *"... impotente diante da influência dos macro-agregados globais e dos imprevistos do mercado mundial.."*.(Chesneaux, 1995, p.77), além disso, há também um enfraquecimento interno do Estado que viu

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

seu poder político ser diluído por outros órgãos da sociedade civil, passando a incorporar a função de controlador, coordenador e gestor das políticas públicas.

Harvey sinaliza que a todas essas transformações deveria corresponder uma mudança dos *"... nossos mapas mentais e das nossas atitudes e instituições políticas."* E acrescenta: *"A compressão do tempo-espaço sempre cobra o seu preço da nossa capacidade de lidar com as realidades que se revelam à nossa volta."* (2004, p.275).

Outro dado característico da atualidade é a diminuição, em tamanho ou volume, dos aparatos tecnológicos que possuíam valor e status:

> *"... o maior não é mais o melhor, mas carece de significado racional (...). Mover-se leve e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez (...) é hoje recurso de poder."* (Bauman, 2001, p.21).

As referências de tempo e espaço são fundamentais para o senso de identidade. Segundo Harvey *"as ordenações simbólicas do espaço e do tempo fornecem uma estrutura para a experiência mediante a qual aprendemos quem ou o que somos na sociedade."* (2004, p.198). A conseqüência para o sujeito dessa fluidez faz sentir-se aí. Não há satisfação ou auto-congratulação tranqüila, a consumação vai sendo permanentemente empurrada para adiante; no momento mesmo em que se atinge um dado objetivo, ele perde seu valor, assim, *"... ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo... também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não realizado.* (Bauman, 2001, p.37).

As equivalências simbólicas destruíram relações pautadas em proporções de realidade. Em que isso afetou a relação parental? Em que medida a inexistência de uma vinculação direta entre o que é definido como riqueza de uma nação e sua real correspondência em metal precioso afeta as relações pessoais? O que significou essa incorporação da virtualidade? Em primeiro lugar, podemos pensar nas relações educacionais como um sistema perito: retira-se da esfera do privado o domínio sobre o conhecimento necessário à educação das crianças. As escolas, pré-escolas e especialistas passam a detentores desse saber. Da mesma forma, se a experiência perde seu valor e não há mais relação entre os sistemas simbólicos e a realidade, não

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

há referencial possível para nortear as experiências, a tradição perdeu seu valor e a linguagem não comunicaria mais o que no passado ensinaria a construir o presente com vistas ao futuro. Assim, os sistemas peritos e as fichas simbólicas podem ser pensados como importante recurso para a desconstrução da família enquanto unidade capaz de garantir a história.

1.4 O TRABALHO

A análise da contemporaneidade não pode prescindir de uma avaliação das modificações vivenciadas no mundo do trabalho. As mudanças experimentadas na esfera privada relacionam-se com as transformações promovidas a nível econômico e social. Os anos 70 foram marcados por uma crise do capitalismo mundial decorrente, entre outros aspectos, do encarecimento da produção devido aos ganhos sociais dos trabalhadores. Castel (1998) fala sobre os suportes sociais que permitiram aos assalariados uma existência como *"indivíduos positivos",* isto é, capazes de alguma autonomia nas decisões sobre suas estratégias para a condução de suas vidas. Essa positividade teria se iniciado a partir da mediação do Estado nas relações capital/trabalho através da criação de uma legislação que garantia alguma proteção social aos sujeitos quando não fossem mais capazes de vender sua força de trabalho. Nardi (2003), referindo-se ao conceito de propriedade social, afirma que:

> *"A forma societária na qual encontramos uma distribuição praticamente universal da propriedade social é (...) a sociedade salarial. É essa forma de organização social que estabelece um compromisso entre seus membros e que permite aos indivíduos o exercício de fato de seus direitos de cidadão. A consolidação da sociedade salarial deu-se somente na Europa do pós-guerra, pela via da construção do Estado Social. Foi o trabalho sob a forma de emprego estável que permitiu a filiação à sociedade salarial."* (Nardi, 2003, p.42)

Ao desgaste do sistema capitalista que rompeu com essas condições, somou-se um maciço investimento em tecnologia e uma retração da ação do Estado que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

culminou na desregulamentação dos mercados a nível mundial, uma expansão da concorrência e do capital internacional especulativo que movimenta os mercados financeiros. Diante disto, teríamos novamente aquilo que Castel denominou de individualização negativa, pois o trabalhador deixou de contar com os suportes sociais e teve as relações de trabalho precarizadas. Evidentemente, tais considerações não se aplicam a todos os sujeitos, pois não se pode generalizar a afirmação de que as relações de produção permitiram a propriedade social da qual fala o autor diante de condições tão díspares em diferentes lugares do planeta.

Sennet, afirma que o *"tempo a longo prazo, narrativo, tornou-se disfuncional"* (2004, p.24). As empresas buscam adequar-se a uma necessidade de flexibilidade que reduz níveis hierárquicos e desconsidera valores como lealdade e compromisso. Uma conseqüência desse fenômeno é um menor vínculo entre os profissionais e as instituições onde atuam, pois eles também percebem as relações como transitórias e marcadas pela lógica do valor que o mercado pode atribuir à sua contratação.

Flexibilidade tornou-se uma palavra de ordem: termos como reengenharia são criados para promover uma espécie de mudança que Sennet, baseando-se no antropólogo Edmund Leach,[2] define como *"mudança flexível"*, aquela que provoca uma ruptura violenta com o que vinha antes, tornando o presente descontínuo com o passado. Os próprios trabalhadores precisam tornar-se flexíveis para se adequarem às constantes inovações e sobreviverem no mercado. Sennet chama atenção para a necessidade constante de convivência com o risco que leva as pessoas a viverem permanentemente na instabilidade: *"abrir mão do passado e habitar a desordem são também formas de viver no limite."* (2004, p.94). O autor alerta para uma característica desta maneira de viver: *"falta matematicamente ao risco a qualidade de uma narrativa, em que um acontecimento leva ao seguinte e o condiciona."* (2004, p.97)

A nível pessoal, a flexibilidade promove ainda a necessidade de uma progressiva capacitação profissional que é desproporcional aos resultados que o

[2]LEACH, Edmund. Two Essays Concerning the Symbolic Representation of Time in LEACH, Edmund. **Rethinking Anthropology**. Londres:Athlone, 1968. p.124-136.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

tempo investido nela vão trazer, pois há uma associação da juventude à flexibilidade e da rigidez à idade avançada. Assim, afirma Sennett *"... à medida que se acumula experiência a pessoa vai perdendo o valor."*(2004, p.111).

Antunes (2005) faz uma análise rigorosa do mundo do trabalho contemporâneo, onde se propõe a contra-argumentar sobre o que chama de *"limitadíssima tese do fim do trabalho"* (p.138) e remete o leitor a Castel (1998) que reafirma o trabalho como referência dominante nos planos econômico, psicológico, cultural e simbólico. Para Antunes trata-se de compreender a nova morfologia ou polissemia do trabalho. O que delimita os contornos dessa nova morfologia, segundo o autor é uma franca ampliação do contingente de pessoas exercendo atividades terceirizadas ou informais, que devem, em sua compreensão ser incluídas na *"classe-que-vive-do-trabalho"* (Antunes, 2005, p.143), ou seja, a totalidade daqueles que vivem da venda da sua força de trabalho.

O autor observa que, com a reestruturação produtiva do capital, houve uma retração no modelo taylorista/fordista que promoveu uma redução significativa do proletariado industrial. Entretanto, este fenômeno veio acompanhado de uma expansão da contratação em condições terceirizadas ou informais que acompanharam a retração do Welfare State nos países onde ele se instalara e a desregulamentação do trabalho nos países onde já havia significativo desemprego estrutural. Houve ainda, simultaneamente, o ingresso maciço das mulheres no mercado de trabalho e o crescimento de uma faixa de assalariados médios no setor de serviços. Antunes detecta ainda a exclusão dos jovens em idade de ingresso no mercado de trabalho e também daqueles que passam a ser considerados velhos para tal. Paradoxalmente, há a exploração do trabalho infantil. Neste cenário, há uma ampliação do chamado terceiro setor, que, embora decorra diretamente do desemprego estrutural, não gera valor econômico.

Antunes afirma então:

> *"se o trabalho ainda é central para a criação do valor, o capital por sua parte o faz oscilar, ora reiterando seu sentido de perenidade, ora estampando a sua enorme superfluidade. (...) Em seu traço perene, pode-se ver que cada vez menos homens e*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *mulheres trabalham muito, em ritmo e intensidade que se assemelham à fase pretérita do capitalismo, quase similarmente à época da Revolução Industrial. E, na marca da superfluidade, cada vez mais homens e mulheres encontram menos trabalho, espalhando-se á cata de trabalhos parciais, temporários, sem direitos,* ***flexíveis*** (grifo do autor) *quando não vivenciando o flagelo do desemprego."* (Antunes, 2005, p.149)

Por fim, o autor aponta como uma contradição o fato de que quanto mais racionalizado é o modus operandis das empresas, mais degradante torna-se o trabalho, pois para reduzir a quantidade de pessoas, necessita-se de máquinas mais sofisticadas que ainda demandam alguém que as opere. Assim,

> *"... ao apropriar-se da dimensão cognitiva do trabalho, ao apoderar-se de sua dimensão intelectual, os capitais ampliam as formas e os mecanismos de geração de valor, aumentando também os modos de controle e subordinação dos sujeitos ao trabalho, uma vez que se utilizam de mecanismos ainda mais coativos, renovando as formas primitivas de violência na acumulação, uma vez que – paradoxalmente - (...) necessitam cada vez mais da cooperação ou envolvimento subjetivo e social do trabalhador."* (Antunes, 2005, p.150).

O que efetivamente modificou a vida das pessoas a partir dessas transformações? Sennet (2000) auxilia no entendimento desse fenômeno ao apontar as transformações nas relações entre o homem e seu trabalho que antes se caracterizavam pelo sentimento de autoria e estabilidade, de relação direta entre o feito e o obtido, testemunhado pelos demais de sua comunidade. A ascensão social era uma possibilidade real através dos filhos, com isso, a vida era mais orientada por um adiamento da satisfação de desejos, o tempo dedicado ao trabalho também era claramente distinto do tempo dedicado à vida privada. Sennet enxerga nesse período uma possibilidade de conquistas próprias que vinculavam o sujeito a uma ética ou a um conjunto de ações cujos resultados permitiam prever resultados e eram transmitidos através das gerações.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

O trabalho hoje não inclui uma definição clara de carreiras. É possível a um mesmo sujeito passar por várias atividades ao correr da vida, o que exige dele uma diversificação de aptidões e habilidades. É o fim do planejamento a longo prazo. A eficiência está remetida à capacidade de adequar-se às novidades, às novas equipes que trazem consigo uma solidariedade circunstancial, diante da modificação constante dos elementos que a compõem. Há ainda uma diluição da autoridade: o líder é hoje um "facilitador". Os indivíduos passam a ser responsáveis únicos pelo deu desempenho, não há possibilidade de auxílio do Estado sem que isso seja visto como parasitismo. Certamente tais mudanças vão refletir-se também na família, já que afetam qualquer forma de coesão social. A grande questão que se coloca é a capacidade da família, originada de uma valorização moderna da privacidade que ocasionou um retraimento dos compromissos públicos, em sobreviver a um modelo que determina o fim dos vínculos e dos laços interpessoais. Mizahi afirma sobre esse assunto:

> *"É possível que a família atual, com a perda da autoridade dos pais, faça com que ela se assemelhe ao modelo de equipe tão valorizado no trabalho. Ao mesmo tempo em que é suposta cada vez mais igualdade entre seus membros, são afirmados valores apenas vazios de colaboração e compromisso, porque estes não se concretizam diante da vulnerabilidade e das mudanças constantemente impostas de fora. Em outras palavras, embora tudo seja discutido entre pais e filhos como num time cooperativo, todos são, na prática, obrigados a organizar suas vidas em função da instabilidade trazida hoje pela organização produtiva."* (Mizahi, 2004, p. 85).

A relação possível entre esses fenômenos da contemporaneidade e as práticas de autoridade pode ser pensada sob a ótica das profundas transformações que essa conjuntura promove nas identidades individuais e nas necessidades de resposta às demandas sociais. Haveria ainda um campo a ser explorado que diz respeito às questões de gênero e à diferente inserção masculina e feminina no mundo do trabalho

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

e no mundo doméstico. Entretanto, como a proposta deste trabalho não é abordar a questão a partir deste viés, serão consideradas as pressões exercidas sobre os membros da família pelo trabalho, independentemente do fato de serem pai ou mãe. O trabalho não é apenas uma atividade para si mesmo, é também endereçado a um outro: um patrão, um chefe, subordinados, colegas. Ele descortina uma possibilidade de realização no campo social, assim, pode ser um poderoso mediador da construção da identidade. À medida que a identidade constitui a base da saúde mental (toda crise psicopatológica é centrada numa crise de identidade), o trabalho pode representar uma segunda oportunidade de construção do equilíbrio psíquico e da saúde mental.

Dejours (1999), médico francês, formado em psicossomática e psicanálise, realiza uma análise interessante sobre as conseqüências das relações no trabalho para o cotidiano pessoal. Para ele, a intensa concentração de renda repartida entre poucos e a grande maioria de miseráveis gera para os sujeitos a ameaça de exclusão. Para fugir a esta ameaça, o trabalhador procura se adequar às exigências, submetendo-se. Dejours sugere que os sujeitos constroem estratégias de defesa específicas para suportar as pressões do trabalho e que essas orientam o funcionamento psíquico numa dada direção. Não há como desvencilhar-se desses mecanismos de defesa no retorno ao lar, já que não é possível desfazer-se de sua organização psicológica quando transita do trabalho para casa.

Há uma dimensão de violência no contexto de trabalho neoliberal. A flexibilização das relações de trabalho exaspera a capacidade humana de adaptação, pois ao trabalhador é cobrada a todo o momento, sua adesão a novas tarefas, a novos instrumentos, novos procedimentos. Para Sennett *"... a mudança flexível, (...) ataca a rotina burocrática, busca reinventar decisiva e irrevogavelmente as instituições, para que o presente se torne descontínuo com o passado"* (2000, p.55), há um apagamento de outras formas de relações de trabalho de maneira tal que a única possível se torna a atual. Esse contexto, somado a automação que reduz ainda mais a oferta de trabalho impõe às pessoas uma adesão total a um modelo profissional supercompetitivo. Assim, o sujeito é responsabilizado pelo fracasso do seu projeto de vida. A supercompetitividade traduz-se nas relações de trabalho por meio de uma exigência frenética de superação dos limites, exacerbando o individualismo exagerado.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Não há internamente para o sujeito a possibilidade de cindir o mundo do trabalho e o mundo externo a ele. Toda a família acaba sendo envolvida na manutenção das defesas psíquicas daquele que trabalha. É imposta, então, uma espécie de cooperação psíquica aos membros da família, para permitir ao sujeito que trabalha conservar sua saúde mental. Essa cooperação psíquica passa também por uma cooperação no espaço doméstico e por uma divisão das tarefas entre homem e mulher.

Esse modelo de equipe acaba transposto para ambientes externos, a autoridade fluida dos times desloca-se para outros espaços contaminando as relações em todos os níveis.

1.5 SUBJETIVIDADE

Até aqui, obtivemos pistas para pensar no sujeito e em como pensá-lo nesse caleidoscópio de imagens fragmentadas que constituem a modernidade tardia. De que maneira, ele passou a estruturar-se? Como problematizar a(s) identidade(s) nesse contexto?

A modernidade instalou certo modelo de subjetivação. A noção de "sujeito humano" emergiu simultaneamente aos discursos e práticas instituintes da ciência moderna, tornando-se uma categoria definida pelo controle da razão, de uma consciência e interioridade. Descartes, no século XVII, foi um dos principais responsáveis pela concepção de sujeito e de ciência que passou a vigorar desde então. A concepção da filosofia cartesiana e do cogito fundamentados no pensamento possibilitou a representação do sujeito como sendo fundante do mundo pela sua razão. O discurso da razão passou a ser identificado com o discurso da ciência.

Para Descartes (1983), o universo estava dividido em duas categorias passíveis de serem conhecidas por vias distintas: de um lado, o conhecimento objetivo, científico característico do mundo dos objetos; e, de outro, o conhecimento intuitivo e reflexivo que permitia acesso ao mundo dos sujeitos. Esta concepção gerou uma tensão entre a filosofia e a ciência, de tal modo que, embora o sujeito tenha sido alçado à condição de acesso à verdade, ele foi excluído, enquanto sujeito

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

ativo, do campo da ciência, objetiva e racionalmente comprovável, não cabendo aí a interferência da subjetividade. O sujeito da consciência, fundado no cogito cartesiano, se estabeleceu como pressuposto de um sujeito da interioridade e da racionalidade.

Freud promoveu a primeira grande ruptura com esta concepção de sujeito ancorado na racionalidade e na interioridade. Ao descobrir o inconsciente, Freud subverteu a noção tradicional de sujeito pensante e revelou a importância da lei externa sobre o indivíduo. Ao ligar a lei (princípio de realidade) ao desejo (princípio do prazer), a psicanálise desconstruiu o papel central atribuído à consciência e produziu uma teoria de constituição do sujeito. Assim,

> *"Formulou-se no discurso freudiano a concepção de que o sujeito é necessariamente dialógico, isto é, uma modalidade de sujeito que se constituiu apenas pelo outro e através do outro. O que implica enunciar que não existe qualquer possibilidade de representar o sujeito como uma mônada fechada, como uma interioridade absoluta, pois a interioridade subjetiva remete sempre para a exterioridade do outro.* (Birman, 1994, p. 37)

A subjetividade, dessa maneira é produto de processos psíquicos inconscientes formados por meio do registro de uma linguagem dialógica que se processa na história, na medida em que o outro, como linguagem e como ser, é o contraponto fundante do sujeito.

A singularidade remete à subjetividade como um conceito que enfatiza que nossa constituição se dá a partir de relações e de experiências do cotidiano (Guareschi, 1998. p.153-154). O sujeito do inconsciente se estabelece como sujeito desejante e delineia o seu lugar de existência como descontinuidade, e não como interioridade, como postulava o pensamento cartesiano.

Freud contribuiu de maneira significativa para desconstruir a ilusão da modernidade ancorada na imagem racionalista do sujeito e na idéia da relação entre a liberdade do homem e o progresso da humanidade. A preocupação com a modernidade e suas conseqüências, representada pelo pensamento freudiano, tornou-se cada vez mais um tema em questão no século XX. A ciência moderna e a concepção de sujeito nela contida passaram a ser objetos de reflexões críticas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

crescentes por parte de filósofos, sociólogos e historiadores.

Foucault propôs que por trás da organização social, ao invés de encontrarmos a racionalidade técnica, teríamos o exercício do poder. A partir daí, problematizou a idéia de sujeito no pensamento filosófico moderno e criticou a idéia de que a ciência possibilitaria o progresso da sociedade. Foucault apontou a ambigüidade presente na noção de sujeito da ciência moderna. Mostrou os desdobramentos do poder disciplinar que tinha como base a regulação e a vigilância do indivíduo e do corpo. A constituição do sujeito seria produzida por

> *"... toda esta tecnologia do poder sobre o corpo, que a tecnologia da 'alma' - a dos educadores, dos psicólogos e dos psiquiatras - não consegue mascarar nem compensar, pela boa razão de que não passa de um dos seus instrumentos."* (Foucault, 1977, p.32).

Para Foucault, as técnicas do poder disciplinar, envolvem uma aplicação do poder e do saber que individualizavam ainda mais o sujeito e permeavam seu corpo intensamente. Assim, o poder é concebido como mecanismo de normalização da sociedade, um conjunto de enunciados produzidos de forma autônoma nas instituições. Foucault converteu a noção de sujeito em fenômeno metodológico e substantivo por meio da idéia de que não podemos considerar a subjetividade como um dado, e, sim, como uma construção histórico-discursiva, como uma posição entre outras. Para ele, o lugar do sujeito não seria identitário e racional, ou ainda:

> *"Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história"* (Foucault,1992, p.7).

Com sua crítica ácida, Foucault, contribuiu para o descentramento final do sujeito cartesiano. Depois dele, a noção de sujeito não mais remeteria a um sujeito transcendental em relação ao campo dos acontecimentos, nem a um sujeito cuja identidade permanece vazia ao longo da história, mas, à idéia de sujeito como

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

descentralização, como construção imagético-discursiva que se baseia em relações de saber/poder. Enfim, o que Foucault denuncia no sujeito é o seu efeito de poder (Foucault, 1977).

Conceituar o sujeito pós-moderno constitui-se numa tarefa que necessariamente relaciona sua estruturação ao aparato tecnológico desenvolvido. Freitas recorre a Vygotsky e à psicologia sócio-histórica para tratar deste sujeito que é visto na sua totalidade e em relação dialética com a natureza. O vínculo entre o social e o cultural é de suma importância para se entender a máxima de que*: "... o homem, ao transformar o mundo, também se transforma."* (Freitas, 2001, p.2). Assim, para Vygotsky, apesar do social preceder a cultura, simultaneamente, adquire nela novas formas de existência.

Para esclarecer como a perspectiva sócio-histórica concebe a subjetividade, Freitas recorre à constituição do indivíduo moderno e da psicologia como ciência: ali, a experiência subjetiva era pensada como individual, privada e universal. Porém, como já visto, a modernidade trouxe consigo questionamentos a partir de suas próprias contradições: *"O século XIX consolidou a experiência da subjetividade privatizada e, ao mesmo tempo, a crise dessa subjetividade."* (Freitas, 2001, p.4).

Inserir a subjetividade no contexto cultural ajuda a dar concretude aos pais, mães, professores e crianças tratados nesta dissertação. Assim, com Hall podemos explorar algumas das questões sobre as identidades culturais contemporâneas a partir das concepções modernas e da sua *"descentração"*, em suas palavras:

> *"... o sujeito do iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno."* (Hall, 2005, p. 46).

No percurso de transformação do sujeito moderno em pós-moderno, alguns aspectos da modernidade tardia deixaram marcas na sua constituição. Lasch, em 1986, já apontava características que trariam graves conseqüências para a subjetividade dos homens contemporâneos. O cenário à época era peculiar: corrida armamentista, violência, terrorismo que se consolidavam no que o autor denominou de "*raciocínio apocalíptico*" (Lasch, 1986, p.11). A individualidade sofreu

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

transformações para adaptar-se a tal realidade, configurando o que Lasch denominou *"mínimo eu":*

> *"O eu mínimo ou narcisista é, antes de tudo, um eu inseguro de seus próprios limites, que ora almeja reconstruir o mundo à sua própria imagem, ora anseia fundir-se em seu ambiente numa extasiada união (...) a individualidade mínima não é só uma resposta defensiva ao perigo, mas se origina de uma transformação social mais profunda: a substituição de um mundo confiável de objetos duráveis por um mundo de imagens oscilantes que torna cada vez mais difícil a distinção entre a realidade e a fantasia."* (Lasch, 1986, p.12 – 13).

Alguns traços se consolidaram: a cultura do consumo de massa e uma alteração no relacionamento social cotidiano que estimulava *"... uma atenção sem precedentes nas imagens e impressões superficiais, a um ponto em que o eu torna-se quase indistinguível de sua superfície."* (Lasch, 1986, p.21).

A cultura do consumo promoveu conseqüências na forma do sujeito se identificar, o *eu* transformava-se em objeto e o mundo dos objetos passava a ser uma extensão do *eu.* De certa forma, os objetos/mercadorias assumiram características de gratificação ou contrariedade dos desejos. Nesse contexto, a identidade começou a sofrer a ação de um mundo em transformação acelerada:

> *"Em seu novo sentido, o termo se refere ao declínio do antigo significado da vida como uma história de vida – um modo de entender a identidade que dependia da crença em um mundo público durável (...) que sobrevive à vida individual (...) o sentido anterior de identidade refere-se tanto às pessoas como às coisas. Ambas perderam sua solidez na sociedade moderna, a sua definição e a sua continuidade. A identidade tornou-se incerta e problemática, não porque as pessoas não ocupem mais posições sociais fixas (...) mas porque elas não mais habitam um mundo que exista independentemente delas."* (Lasch, 1986, p.23).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Bauman (1998), atribui a insatisfação e a angústia do homem contemporâneo a um traço da sociedade atual, caracterizada pelo capitalismo pós-industrial, consumismo exagerado, mobilidade permanente e pela fragilidade dos laços afetivos. Como decorrência, sinaliza a pouca relevância da alteridade, o que se manifesta sob a forma de um não reconhecimento do outro com graves conseqüências para as questões éticas como tolerância, respeito e solidariedade.

A sociedade hoje se destaca pelo movimento cotidiano dos sujeitos de entrarem e saírem dos vários grupos sociais. Com isso, para Bauman, não se permite um aprofundamento das relações e reduz-se o investimento afetivo feito nelas. Assim, os laços tornam-se mais efêmeros, ocorrendo uma substituição da durabilidade pela transitoriedade pela busca do novo. Há uma diminuição no intervalo entre o desejo e a sua realização e a gratificação obtida pelo satisfação de um desejo também parece perecer diante das novas "necessidades" suscitadas quase em série.*"... a liberdade individual reina soberana: é o valor pelo qual todos os outros valores vieram a ser avaliados e a referência pela qual a sabedoria acerca de todas as normas e resoluções supra-individuais devem ser medidas."* (Bauman, 1998, p.9). A busca incessante pelo prazer tornou-se uma obsessão e conciliá-la com as exigências trabalhosas das funções de pai e mãe torna tarefa ingrata. Assumir a função paterna – aquela que frustra a satisfação dos desejos e remete o sujeito às exigências culturais – demanda que ela esteja satisfatoriamente vivenciada pelo sujeito. Como frustrar o desejo dos filhos se os próprios pais estão vivendo o engodo da possibilidade permanente de satisfação? A pós-modernidade pode ter tornado obsoleta a discussão que separava as esferas do individual – campo do psicológico ou subjetivo – e a do social, histórica e objetiva.

Em busca da resposta a essa questão, vamos de encontro a Freitas que recoloca a discussão a partir da perspectiva sócio-histórica. A autora entende que, uma vez que as noções de sujeito e de subjetividade são construídas historicamente, as suas contradições também podem ser compreendidas nessa linha, especialmente aquela que nega a relação entre objetividade e subjetividade. A subjetividade é constituída através de mediações sociais, o que exige necessariamente um outro que se faz presente pela linguagem. É nessa troca permanente que a subjetividade se

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

constrói na interação entre interno e externo, individual e social, no compartilhar dos significados.

> *"Consubstancia-se na linguagem a síntese superadora entre objetividade e subjetividade, pois o signo,* ***produto social****, criado por um grupo culturalmente organizado, designa a realidade objetiva sendo ao mesmo tempo uma* ***construção subjetiva compartilhada*** *por diferentes indivíduos através da atribuição de significados e também uma* ***construção subjetiva individual*** *que se realiza pela internalização* (grifos da autora). *A internalização é um processo de reconstrução interna de uma atividade externa. Reconstrução essa que consiste na apropriação do significado construído socialmente e transformado pelo sujeito num sentido pessoal, portanto próprio".* (Freitas, 2001, p.5).

Vygotsky (1998, p.4) sugere que o processo de significação apresenta uma dupla referência semântica: o significado e o sentido. O significado aparece como sendo próprio do signo, enquanto que o sentido vai além, sendo seu produto e resultado. O significado de uma palavra é mais estável e preciso já que é convencional e dicionarizado, enquanto que o sentido de uma palavra pode ser modificado de acordo com o contexto, já que é produto da interação. Diferentes contextos apresentam diferentes sentidos para uma mesma palavra. O sentido se constrói na dinâmica dialógica..

O sujeito é constituído pelas significações culturais produzidas a partir do momento que os sujeitos se relacionam produzindo sentidos. Assim, só existe significação quando ela ocorre para o sujeito e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro. A relação do sujeito com o outro é mediada por um elemento semiótico. Logo, a relação social não é composta apenas de dois elementos, ela é uma relação dialética entre o eu e o outro, e implica num terceiro:o elemento semiótico que é constituinte da relação e é nela constituído. O sujeito se constitui numa relação eu/outro onde esse outro é na verdade um outro de si mesmo, se pudermos recorrer a um paralelo à metalinguagem, pensaríamos numa

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

"metaconsciência" onde o sujeito se pensa a partir de um outro que é ao mesmo tempo ele mesmo.

Na obra de Vygotsky a análise do sujeito transcende as ordens do biológico e da abstração, direcionando-se ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais. Neste sentido, o homem sintetiza o conjunto das relações sociais e as constrói.

Pensar o homem pelo viés das relações sociais implica considerá-lo em uma perspectiva da polissemia, ou seja, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. A conversão das relações sociais no sujeito social se faz por meio da diferenciação: o lugar de onde o sujeito fala, olha, sente, faz, etc. é sempre diferente e partilhado. Essa diferença acontece na linguagem, em um processo semiótico em que a linguagem é polissêmica.

Neste sentido, o sujeito não é um mero signo, ele precisa do reconhecimento do outro para se constituir enquanto sujeito em um processo dialético. Ele é um ser significante, que fala, faz, pensa, sente, tem consciência do que está acontecendo, refletindo todos os eventos da vida humana.

A subjetividade, nesta perspectiva, é o lugar onde se processa a dialética da relação subjetiva. Ela é permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais

Bakhtin, por outros caminhos, conduz a conclusões semelhantes: ao privilegiar a linguagem como conceito central ele realiza uma síntese dialética entre objetividade e subjetividade no sentido corrente do discurso. O falante constitui sua subjetividade considerando o outro; orienta sua fala a partir do interlocutor. Esse processo funciona como um espelho em que o falante busca refletir-se. A existência da palavra está ligada à realidade social, fora do contexto é destituída de sentido. No discurso, se atualizam os conflitos decorrentes dos valores sociais de orientações contraditórias. Quando o sujeito falante entra nessa corrente ideológica constrói a sua visão de mundo e sua própria subjetividade. Assim, se torna inviável pensar a existência humana fora do seu espaço de inter-relações, entendendo a comunicação como objetivo primário da linguagem, anterior mesmo à elaboração, que se torna possível, devido à sua mediação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

"A palavra é um fenômeno ideológico por excelência" (Bakhtin, 2002, p.36) e como tal, fala de si, de uma realidade imediata e de todos os outros significados presentes em sua construção. O discurso é histórico, é datado e só pode ser apreendido em suas múltiplas dimensões quando percebido como tal.

Em Marxismo e Filosofia da Linguagem, Bakhtin, traz a idéia de que o sujeito se constitui e é constituído na palavra. Não existem pensamento e linguagem inatos. A atividade mental do sujeito é profundamente marcada pelo campo social, pois a palavra e o material semiótico, produzidos na interação, são elementos determinantes para a organização do pensamento que, posteriormente, retorna ao campo social. Em razão dessa sobredeterminação social e histórica, que perpassa tanto os sujeitos quanto as palavras, a significação da palavra somente se dará no acontecimento enunciativo que ultrapassa a significação registrada no dicionário. Assim, a palavra é constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano, cabendo à linguagem a responsabilidade pela constituição dos sujeitos sociais.

Para Bakhtin *"toda enunciação é um diálogo"* (Jobim e Souza, 2001, p.99). A realidade fundamental da linguagem é, então, seu caráter dialógico. As relações dialógicas são relações de sentido, articulando dois discursos que podem se apresentar presentes no mesmo espaço/tempo ou entre idéias e conjuntos de idéias que são confrontadas num dado momento, produzindo novas significações. Entender a linguagem significa considerar os aspectos metalingüísticos que constituem os enunciados e não se limitam às relações lógicas da língua.

O *eu* existe a partir do diálogo com os outros, precisando deles para poder tomar forma e consciência de si mesmo. A concepção de sujeito em Bakhtin não aceita uma continuidade linear, uma identidade em si mesmo, posto que se compõe das alteridades de seu próprio discurso e no diálogo com as outras vozes. *"...a palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra pessoal-alheia com ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal."* (Bakhtin, 1992, p. 405)

Bakhtin também reconhece uma incompletude no sujeito. Para a sua constituição, é necessária a alteridade, já que o outro delimita e constrói o seu espaço

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

de atuação no mundo. Assim, ao mesmo tempo em que o outro permite a formação da subjetividade, proporciona-lhe o acabamento.

O processo de construção de identidade é dialético, é feito de idas e vindas, de conflitos e tensões. O outro é também produto de muitos outros que o habitam, com seus valores, suas crenças, suas características de classe social, seus conhecimentos. Retirar essa concretude do outro significaria pressupô-lo como uma entidade epistêmica, situá-lo no plano da ficção psicológica. Cada *eu* é resultado de todos os *outros* que o formaram.

A idéia de dialogismo complementa o conceito de alteridade, sendo quase uma decorrência dele. O diálogo é composto por pelo menos três elementos: o falante, o interlocutor e o contexto. A língua é o produto da interação entre duas pessoas. Bakhtin aponta também a existência de um sobredestinatário, outro participante no diálogo, cuja responsividade não é presumida pelo locutor. Este terceiro elemento possibilita que o discurso possa ressonar num momento histórico diferente da enunciação. O sobredestinatário atua de forma invisível, porém é dotado de uma compreensão responsiva e está situado acima dos participantes do diálogo. A sua presença se deduz da possibilidade de diálogo entre enunciados separados no espaço ou no tempo e que se revelam em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido.

Faraco, analisando este tema, mostra a tripla dimensão da dialogicidade: *"... todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito(..). todo dizer é orientado para a resposta(...).todo dizer é internamente dialogicizado*." (Faraco, 2003, p.58). Assim, poucas são as falas inaugurais, originadas em si mesmas ou em uma idéia inédita. Não há, sob esta perspectiva, obra de todo original, de autoria singular, não marcada por outras produções. Os discursos e produções são formados pelas palavras que já foram ouvidas, pelo que já foi lido ou visto, enfim, pela história que já foi vivida. De uma forma geral, há uma continuidade, quase narrativa nos discursos, que respondem a uma palavra anterior. A narrativa entendida aqui como *"... mais simples que as crônicas dos fatos; dão forma ao movimento adiante do tempo, sugerindo motivos pelos quais tudo acontece, mostrando suas conseqüências."* (Sennet, 2004, p.31).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Em decorrência das características de pluralidade e de alteridade que circundam as trocas discursivas, Bakhtin insiste na intertextualidade dos discursos, visto que todos os enunciados estão marcados por diferentes vozes provenientes de diversos falantes e de variados contextos.

O Círculo de Bakhtin[3] interessa-se pelas relações dialógicas enquanto refrações sociais expressas em enunciados postos em relação. A linguagem do cotidiano permite enxergar os aspectos ideológicos presentes no discurso.

> *"... As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor (...) parte inerente de todo enunciado, entendido este não como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre as palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas."* (Faraco, 2003, p.64*)*

O diálogo não pode ser restrito à interação face-a-face, mas deve ser entendido como uma categoria que permite ao Círculo articular as reflexões sobre linguagem e criação ideológica. (Faraco, 2003, p.70). Por fim, Faraco mostra que o desenvolvimento desse pensamento se dá nos textos de 1929, onde

> *"... a dinâmica da criação ideológica, a interação social em todas as suas esferas, a enunciação e o enunciado, a construção e funcionamento da consciência são abrangidos pela grande metáfora do diálogo*." (p.72)

Segundo Bakhtin, apenas ao outro é dado ver-me e, minha percepção de mim mesmo só se torna possível pela mediação feita por ele, fornecendo um acabamento através de uma estética possibilitada pelo movimento de aproximar-se e afastar-se retornando ao ponto inicial, modificado pela experiência de ter vivido uma dada realidade pela ótica daquele a quem tento dar um acabamento. Jobim e Souza define exotopia como:

> *"... o fato de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo, o que ela não pode fazer consigo própria. (...) Cada um de nós se encontra na fronteira*

[3] Voloshinov, Medvedev e Bakhtin

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

do mundo que vê..” (Jobim e Souza, 2003, p. 83).

A dialogia e a alteridade trazem conseqüências nos três planos: da vida, do conhecimento e da arte. Tezza (1995, s.p.) mostra que:

> *“... em O autor e o herói, Bakhtin extrapola as definições do campo estrito da estética para o universo da ética: isto é, o fato de que apenas um outro pode me dar acabamento, o fato de que eu sou organicamente incapaz de me ver por inteiro com certeza exige, também, uma resposta no universo da ética.”*

O autor-contemplador é uma categoria que, tal como o sobredestinatário do discurso, permite um acabamento estético para além do momento vivido. De acordo com Tezza (1995 s.p.):

> *“Também o autor-contemplador necessita de distância - é a sua exotopia que, ao fim e ao cabo, atualiza o objeto estético. Em páginas instigantes Bakhtin desenvolve o esboço de uma classificação do espectador como entidade estética, tomando como referência o teatro - talvez porque, no teatro, seja didaticamente mais visível ainda o fato de que é o olhar do espectador que cria o objeto, lhe dá uma unidade e um acabamento que nenhum de seus atores, vivendo a peça, isoladamente, é capaz de ter.”*

A exotopia não se limita a um conceito espacial, ela é simultaneamente, uma categoria temporal. O excedente de visão é possível dado o afastamento no espaço e no tempo. Ele permite dar ao outro uma forma e um acabamento que jamais podemos ter por conta própria.

Os temas da ética, estética e conhecimento também são cruciais nas categorias bakhtinianas. Sobral (2005, p.103) fala na “unidade da responsabilidade” trazida por Bakhtin, quando articula tais conceitos. Ressignificando a concepção kantiana, Bakhtin traz uma dimensão concreta para pensá-los. Não há como dissociar as noções do como eu ajo (ética), como eu vejo (estética) e como eu penso (conhecimento). Ética entendida no ato, no evento, traduzida na não-indiferença e na responsabilidade pela autoria dos pensamentos produzidos. A estética, por sua vez é

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

um conceito que só é possível em conjunto com a idéia de exotopia e de excedente de visão, isto é, como dito anteriormente, na necessidade de um outro para me dar acabamento, vendo de mim aquilo que, pela minha posição, não posso enxergar. O retorno ao seu lugar de outro é o que dá a possibilidade estética de dar acabamento ao que foi visto e ouvido, tornando possível a produção de um conhecimento sobre o ato.

Bakhtin afirma a natureza social de toda produção científica e estética, produtos da necessidade humana de comunicação. O entendimento de cada obra é um diálogo permanente entre quem a faz e quem a contempla. A criação precisa desta tripla dimensão: autor, obra e contemplador. Este, não é um ser passivo, que assimila uma realidade pronta. Há uma abertura em toda obra que permite a atribuição de múltiplos sentidos ao longo da história.

Bakhtin supera a dicotomia entre a singularidade do sujeito e sua sobredeterminação social. Uma visão dialética da subjetividade implica nos vários diálogos que a constituíram, assim, os textos precisam dos contextos para produzirem sentido e tornam-se, então, o encontro de dois autores, numa mediação entre o individual e o social.

A subjetividade, nesta perspectiva, é produto de uma relação dialética. Processo permanentemente constituinte e constituído, está na interface do psicológico e das relações sociais. Esta concepção de sujeito é a que vai nortear o presente trabalho.

Pensar os modos se subjetivação numa perspectiva bakhtiniana talvez permita conclusões interessantes sobre o sujeito contemporâneo: na falta de uma entidade unificadora na forma de um "eu" relativamente permanente, poderíamos aventar a possibilidade do sujeito pós-moderno ser exotópico em relação a ele mesmo? Se a condição do excedente de visão nos é dada pelo distanciamento no tempo e no espaço, poderíamos, como nossas múltiplas identificações olharmos como um herói ao outro? Poderíamos pensar que o lugar de autor, no sentido que Bakhtin atribui a ele pode ser intercambiável na contemporaneidade? Ainda há muito que se produzir a este respeito, na perspectiva mesmo, de que, enquanto sujeitos pós-modernos, nos construímos e teorizamos sobre nós mesmos simultaneamente.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Para este trabalho, a criança, esta construção da modernidade, atravessada por todas as características da contemporaneidade é o que interessa conhecer. Como são percebidas nas suas relações sociais? Como percebem estas mesmas relações? Quem é este sujeito-criança da suposta pós-modernidade? Como se estabelecem as relações de autoridade entre crianças e adultos nos dias atuais? Essas serão as questões norteadoras dos capítulos seguintes que terão cenários bem específicos para se desenvolver: a escola e a família.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

CAPÍTULO 2

A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA: APROXIMANDO O CAMPO

A infância enquanto categoria específica precisa ser remetida à sua função social e entendida no conjunto das características que lhe fornecem concretude: classe, gênero e etnia. Não há como falar-se em infância de forma abstrata, pois, embora se traduza no tempo inicial da vida de cada um, não há uma homogeneidade totalizadora na forma como é experimentada. Devido a tal característica, podemos tomá-la no plural: "infâncias", logo, trataremos também das "culturas infantis" que são criações que se dão a partir da ressignificação da cultura em que cada infância está inserida.

São recentes os estudos que tratam as crianças como um grupo de atores sociais e partem de uma concepção de infância como uma categorial social estrutural procurando analisar as práticas concretas através das quais elas se colocam no mundo da cultura.

Produzir conhecimento nesta área, além de contribuir para o aprofundamento teórico que dá sustentação às práticas educativas com as crianças, insere-se numa tendência mundial, tal como afirma Sarmento[1]:

> *"A Sociologia da Infância é das mais prometedoras áreas de desenvolvimento da Sociologia no mundo (...) vem inovando no domínio das metodologias de pesquisa sobre/de/com as crianças, há uma ampliação das perspectivas sobre políticas sociais para a infância, influência da indústria cultural, análise da cultura de pares, participação política e institucional das crianças, e isto é novo."* (Delgado e Muller, 2006, p.20).

[1] Entrevista concedida a DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. **Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Um certo incômodo, provocado pela lógica adultocêntrica revelava que, para entender o que falavam as crianças, sujeitos das minhas pesquisas, seria necessário um mergulho na sua realidade, de maneira a apreender as "categorias nativas" que me dessem pistas sobre os significados próprios atribuídos ao contexto que vinha analisando. Tomo de empréstimo o conceito de Geertz (1989) que define cultura como um conjunto de códigos e convenções simbólicas onde as mediações são feitas fundamentando relações de sentidos explícitos e implícitos, segundo os significados dados em cada momento. É em função disso que a cultura pressupõe que um campo semântico seja partilhado para que possa ser lida e seus sentidos interpretados, partindo do pressuposto que *"[...] "O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu"* e continua: *"assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (*Geertz, 1989, p.15).

Assim, os muitos sistemas possíveis de significação constituem as "culturas" a partir das quais os sujeitos atribuem sentido às práticas sociais que serão, portanto, práticas de significação. Etnografias revelavam a importância da convivência com os sujeitos pesquisados em seu contexto social para a realização de uma "descrição densa". Compreender a cultura do outro é tarefa complexa, pois *"por definição, somente um nativo faz a interpretação em primeira mão: é a sua cultura"*. (Geertz, 1989, p.25). Estudar a cultura, nesse contexto, significa interpretá-la e a aproximação mais fidedigna possível da realidade investigada é obtida através dos dados coletados de forma densa.

Sarmento (Delgado e Muller, 2006) estabelece como condição para o desenvolvimento da sociologia da infância que ela possa se articular a uma renovação da sociologia em geral, recusando concepções dogmáticas e abrindo-se à complexidade da análise das relações entre a infância em sua dimensão estrutural, ou seja, como categoria geracional, e as crianças enquanto atores sociais concretos. O autor reforça ainda a importância do desenvolvimento das pesquisas sobre a infância, sob este enfoque para a realidade brasileira, destacando que já temos uma tradição sociológica e antropológica nesse campo, bem como uma necessidade real de estudos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

que busquem a emancipação das crianças de camadas populares.

É chegada a hora de trazer à cena os sujeitos que originaram essa pesquisa. As reflexões teóricas precisam ganhar concretude, materializando-se numa escola de verdade, em famílias de carne e osso e em crianças – alunos, filhos, interlocutores privilegiados desse discurso que pretende falar com elas sobre elas.

Apresentar aqui as setenta e duas crianças que, num momento ou noutro, estiveram participando da pesquisa se tornaria uma missão infrutífera, pois não pretendo analisar como cada uma delas, em suas histórias individuais, vivencia a questão da autoridade. Interessa-me a cultura de pares, as culturas da infância, ou o que fala desses atores sociais as práticas relativas às relações de autoridade, mas alguns indicadores gerais importantes se encontram ni item a seguir.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

2.1 ENTRANDO NO CAMPO

Nada melhor que começar pelo início; apresentar o colégio onde foram feitas as observações, um perfil das famílias atendidas e a metodologia utilizada para identificar o que expressam as crianças pesquisadas.

2.1.1 Contextualizando a escola

A escola é uma instituição marcada pela história. Sua criação e evolução acompanham o contexto social onde está inserida. Sua ação contribuiu para a produção da subjetividade nos diferentes momentos históricos articulando-a às relações de poder que nela circulam. A subjetividade se produz diferentemente nos diferentes contextos e, de modo não casual, a instituição escolar faz parte dessa produção. Nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

É interessante verificar a apresentação que Ariès (1986) faz do surgimento da *vida escolástica* e sua articulação com a disciplina. Para ele, a diferença essencial

entre a escola da Idade Média e a da modernidade estava na *disciplina,* que garantia o adestramento das crianças.

A concepção de *sociedade disciplinar* de Foucault (1992) pode ajudar a compreender a escola da modernidade, discutindo a forma pela qual as relações de poder circulam nesse espaço. Aparentemente, hoje coexistem técnicas da sociedade disciplinar com outras, características do que se chamou a sociedade de controle. Cabe, então, refletir sobre o poder disciplinar em função da crise das instituições e das mudanças das relações de poder da atualidade, e mais, buscar entender o como a subjetividade está sendo produzida no deslocamento da sociedade disciplinar para os dias de hoje. Segundo Foucault, as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, foram marcadas pela *disciplina*, cujo objetivo principal era a produção de *corpos dóceis* (1977, p. 127), eficazes economicamente e submissos politicamente. Para atingir esse objetivo, a partir do final do século XVIII as *sociedades disciplinares* começaram a distribuir os indivíduos no espaço por meio de técnicas de enclausuramento e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, o isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente. Foucault aborda a questão do exame como exemplar da relação saber/poder presentificada na escola:

> *"O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.* (1977, p. 164-165)

Veiga-Neto (2002) num interessante artigo em que articula a configuração curricular a uma dada estruturação da subjetividade propõe que o currículo funcionou como um elemento crucial na contribuição que a escola pôde dar à construção da modernidade, engendrando até hoje rotinas e ritmos para a vida dos sujeitos ligados à escola, no que diz respeito à dimensão temporal e estabelecendo fronteiras em sua dimensão espacial. Epistemologicamente isso é aparente na distribuição dos campos dos saberes, mas sua ação vai além, permite uma diferenciação entre nós e os outros. O interesse do autor é:

> *"... discutir uma questão que é mais, digamos, de fundo. Em vez de uma engenharia curricular, estou mais interessado na arquitetura curricular ou, talvez seja melhor dizer, estou mais interessado na geometria do currículo. Com isso, quero dizer que estou interessado em descrever, examinar e problematizar as relações entre o currículo e as ressignificações do espaço – e também do tempo – que estão acontecendo nisso que alguns chamam de Pós-Modernidade..."* (Veiga-Neto, 2002, p.167).

Pensar a escola a partir do currículo implica em assumir sua dimensão estrutural, reconhecer que ele é *"... pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante."* (p.171). Veiga-Neto lembra a etimologia do termo disciplina *(discere pueris)* que se refere ao que se dizia às crianças e que assumiu dupla conotação a partir da modernidade, admitindo um eixo dos saberes e outro, do corpo. Para o autor, a escola realizou magnificamente a articulação entre o saber e o poder, naturalizando *"operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização (...) trata-se sempre de organizar economicamente o espaço e o tempo."* (p.172).

A educação infantil, ao se constituir como etapa inicial da educação básica, ou mesmo antes disso, quando demonstrava uma nítida vocação preparatória ou compensatória, inseria-se, em minha opinião, num modelo similar. Acrescente-se a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

isto o fato dela acolher pessoas em pleno processo de construção subjetiva, não raro, sujeitos que não se referem a si mesmos na primeira pessoa, por não se identificarem ainda como tal.

A sociedade contemporânea, com a globalização, a internet, o desenvolvimento tecnológico, as mudanças no mundo do trabalho, entre outros aspectos abordados no capítulo primeiro, afeta a maneira como se constroem as noções de tempo e de espaço, base da subjetividade. Teríamos hoje, então, a sociedade de controle, segundo Deleuze (1992), que estrutura-se cada vez menos a partir da disciplina dos corpos e dos saberes e mais no controle e visibilidade permanente pelos outros. A escola por sua vez, ocuparia ainda um espaço ambíguo onde essas duas realidades se interpenetram. As rotinas, as filas, os tempos de espera parecem resíduos de um momento anterior, porém, a diferença se insere cada vez mais em seu espaço, seja no respeito ao interesse da criança por determinado assunto como condicionante do conteúdo a ser trabalhado, seja na execução de projetos ou temas transversais que atravessam as fronteiras disciplinares.

Convido agora o leitor a entrar comigo na escola pesquisada; trata-se de uma instituição privada, do tipo particular, que foi inaugurada em 2004, como unidade exclusiva para educação infantil de uma rede de escolas que atendem todo o ensino básico. Localizada na XXIV Região Administrativa do Rio de Janeiro, onde, em termos da rede pública, se situa a 7ª CRE. Seu entorno ambiental é tipicamente residencial, numa rua de fácil acesso, situada num trecho de prédios de classe média alta da Barra da Tijuca conhecido como Jardim Oceânico. O entorno cultural também é típico dessa região, com teatros e cinemas concentrados nos shopping centers. Há uma casa de cultura de uma universidade particular próxima, onde shows e peças teatrais, inclusive infantis, costumam ser oferecidos à comunidade.

O espaço escolar distribui-se entre uma área externa descoberta onde estão o parque (foto1), a piscina (foto2) e o areal (foto3). Uma área externa coberta, onde funciona o refeitório (foto4). Uma área interna de três andares, assim divididos:

- Primeiro andar: salão, sala da alfabetização, espaço da Coordenação, que é ao mesmo tempo uma espécie de secretaria e telefonia, além da cozinha.
- Segundo andar: Um espaço central, quatro salas de aula e o “cantinho do

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

sono" *, dois banheiros/fraldários infantis e um banheiro adulto. Um varandão que atende às duas salas dianteiras e é utilizado para brincadeiras, "rodinhas"*[*] e atividades pedagógicas.

- Terceiro andar: um amplo salão com espaços distintos para TV/Vídeo e DVD, araras de fantasias, aparelhos de psicomotricidade, prateleira de livros com mesa e bancos. Uma sala separada onde funciona o laboratório de informática e um terraço externo, coberto com telhas transparentes, onde há uma piscina de bolsa, velocípedes, carros plásticos, um totó, um cavalo de brinquedo que balança as crianças, trave de futebol e cesta de basquete.

Foto1

Foto2

Há ainda um prédio anexo, atrás da casa principal, onde ficam chuveirões, usados após a piscina ou o areal, uma sala de artes e outra de atendimento/reunião. A área externa tem um piso de cerâmica e é cercada por canteiros e plantas, os brinquedos do parque ficam sobre tapetões de emborrachado.

A escola tem registro de creche e pré-escola e atende crianças a partir de 1 ano de idade até os 6 anos, distribuídos pelos grupos: maternal baby, maternal, núcleo infantil 1, núcleo infantil 2, núcleo infantil 3 e núcleo de alfabetização. As possibilidades de horário são turno parcial (manhã ou tarde), semi-integral ou integral.

[*] Assim denominados pelos profissionais da escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Foto3

Foto4

Em termos de acervo, o mobiliário da escola é adequado, encontra-se em estado de conservação e limpeza muito bom, é apropriado ao tamanho das crianças assim como existe em quantidade suficiente (foto5). Os materiais para atividades tais como papéis, tintas, colas, lápis ou giz de cera também são oferecidos com fartura. Os brinquedos estão disponíveis nas áreas internas e externas do colégio e valorizam a diversidade, na medida em que trazem também bonecas negras (foto6). Nas áreas internas de uso comum há araras de fantasias, espaço para vídeo e TV, sala com computadores, equipamentos para psicomotricidade (foto7) e um "canto de leitura". O plástico e fórmica, como se observa nas fotos, são os materiais predominantes na composição de brinquedos e mobiliários.

Foto5

Foto 6

Foto 7

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

2.1.2 As crianças na instituição

As vagas são preenchidas por ordem de chegada, não havendo nenhum critério para eliminação de alguma criança. Geralmente a escolaridade anterior é respeitada ou a faixa etária é observada para a classificação na série.

Na época da observação havia 72 crianças matriculadas nessa unidade, sendo 33 meninos e 39 meninas. A distribuição das crianças pelas turmas está detalhada na Tabela I, a seguir:

Tabela I – Distribuição das crianças pelas turmas

	manhã	**tarde**	**semi ou integral**	**total**
MB		2	6	8
MA		6	7	13
NI1		10	4	14
NI2	2	8	3	13
NI3		5	4	9
NA		15		15
Total	2	46	24	72

Os critérios considerados para a montagem das turmas foram baseados na faixa etária de cada série, embora muitas atividades multiseriadas sejam desenvolvidas reunindo as turmas e nos anos anteriores a escola tenha funcionado com turmas agrupadas. Este ano, com o ingresso de crianças, houve necessidade de separação das turmas, mantendo-se a multiseriação apenas no turno da manhã e nas turmas de maternal e maternal baby. As turmas têm um limite de 20 alunos, e devem funcionar com uma professora e uma estagiária, caso atinjam este efetivo.

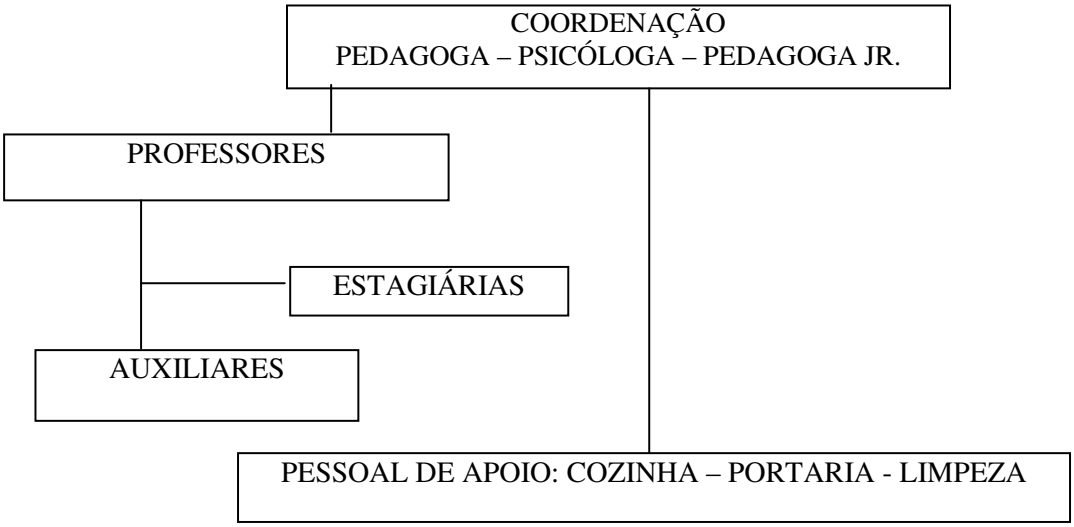
Quanto à etnia, o grupo dividia-se em sessenta e quatro crianças brancas e

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

seis afrodescendentes.

2.1.3 Os profissionais da instituição – formação

Uma representação gráfica da estrutura organizacional da escola seria a seguinte:



A escolaridade dos profissionais é de pós-graduação a nível de coordenação (psicopedagia, educação infantil e mestrado). Graduação (magistério) os professores, inclusive o de música (habilitação no magistério em música) e uma psicomotricista pós-graduada (formada em educação física). As estagiárias são alunas de Curso Normal. As auxiliares, porteiro, cozinheira e funcionária de limpeza possuem o primeiro segmento do ensino fundamental (quarta série).

Em entrevistas, as professoras revelaram Ter escolhido o magistério por *"vocação", "algo que desejavam desde pequenas"* e *"uma escolha influenciada por suas primeiras professoras"*. A escolaridade básica de todas foi cumprida em escolas públicas e a superior em instituições privadas.

No dia-a-dia da escola observa-se uma atuação constante da coordenação que acompanha de perto a execução das atividades. É comum a participação das coordenadoras nas atividades de sala de aula, bem como nos afazeres rotineiros, tais

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

como servir almoço, dar banhos, auxiliar no vestir. Há uma relação de ajuda mútua entre equipe e coordenação.

O estilo de gestão é centralizador e as professoras demonstram pequena autonomia na resolução das situações que envolvam especialmente as famílias. É muito comum que os bilhetes enviados pela agenda sejam respondidos pelas coordenadoras.

Há encontros trimestrais de avaliação – conselhos de classe – onde o desenvolvimento das crianças é considerado e relatórios de observação são preparados para entrega às famílias em encontros coletivos previamente marcados – as escolas abertas. Sempre que há uma necessidade, da família ou da escola, atendimentos individuais são agendados. Há grande disponibilidade da coordenação em responder às solicitações familiares por um encontro, embora, freqüentemente, seus desejos sejam contrariados (mudanças de datas de festividades, inclusão de inglês no conteúdo, por exemplo).

O planejamento acontece bimestralmente e ao final do ano o plano de curso é reavaliado. Estas atividades são supervisionadas por uma direção pedagógica, alocada em outra unidade, à qual a coordenação está subordinada.

2.1.4 E a família?

Entender as famílias que educam suas crianças de uma determinada forma, produzindo uma dada maneira de subjetivação pressupõe compreender o processo histórico que as constituiu, bem como a maneira concreta como se apresentam no campo de estudos.

Roudinesco (2003) aponta as transformações sofridas pela família na passagem da modernidade para a época atual. O desenvolvimento da tecnologia, da ciência e dos costumes tornou possíveis mudanças antes impensáveis no processo da reprodução humana. A autora questiona, então, como ficam, dentro dessa nova realidade os papéis tradicionais de pai e mãe, de homem e mulher e, por fim a gestão da autoridade na educação das novas gerações. Segundo a autora, pouco resta da antiga família patriarcal, regida por um pai autoritário, quanto olhamos para as

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

famílias de hoje - rompidas e reconstituídas muitas vezes. A família nuclear nos moldes mais atuais, composta por pai, mãe e filhos se impõe entre os Séculos XVI e XVIII.

Foram três as fases evolutivas da família: a primeira, "tradicional", assegurava a transmissão do patrimônio e era regida pelo poder do pai, herdeiro direto a nível privado do direito divino dos reis reconhecido publicamente no regime da monarquia, estabelecida num mundo imutável; a segunda fase, chamada "moderna", funcionava a partir de uma lógica afetiva, romântica, pressupondo uma liberdade de escolha onde o casal buscava uma satisfação amorosa e sentimental. Neste modelo, o poder e o direito sobre os filhos dividiam-se entre os pais e o Estado e ainda entre pais e mães. Finalmente, a terceira, "contemporânea ou pós-moderna" (Roudinesco, 2003, p. 19), é aquela em que a transmissão da autoridade se complexifica em função das rupturas e recomposições que a família vai sofrendo. No mundo ocidental, a família "tradicional", submetida ao poder paterno, manteve-se por séculos: *"... a célula familiar repousa em uma ordem do mundo imutável e inteiramente submetida a uma autoridade patriarcal, verdadeira transposição da monarquia de direito divino."* (Roudinesco, 2003, p. 19).

A Revolução Francesa abalou esta estrutura profundamente. Ao instituir um mundo laico, atinge a até então inatacável figura de Deus Pai, modelo original da autoridade de seus sucedâneos no poder estatal, os reis, que são dessacralizados e mesmo destituídos, enfraquecendo consequentemente seu equivalente nos lares, os pais. Tal modelo familiar desmorona definitivamente no final do Século XIX. Esse contexto propicia a formulação da psicanálise. Se na sociedade em geral, vivia-se a falência do poder paterno, Freud vem propor uma teoria do psiquismo humano na qual o assassinato do pai - realizado ou fantasiado - terá decisiva importância. Roudinesco fala da invenção da família edipiana a partir da complexa relação entre filho e pai com a figura trágica de Édipo. Esse recorte permite a Freud a teorização do inconsciente, centrado no desejo incestuoso do filho pela mãe.

Já a família contemporânea, segundo Roudinesco (2003), por sua vez, constitui-se de maneira diferente, aceitando composições distintas das clássicas. Casais homossexuais, famílias monoparentais, famílias sem filhos, enfim toda uma

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

gama de possibilidades que trazem e retratam, inevitavelmente mudanças nas relações de poder internas a ela. Bauman, analisando a constituição da família atual, questiona:

> *"Pergunte-se o que é realmente uma família hoje em dia? O que significa? É claro que há crianças, meus filhos, nossos filhos. Mas, mesmo a paternidade e a maternidade, o núcleo da vida familiar, estão começando a se desintegrar no divórcio (...) Avós e avôs são incluídos e excluídos sem meio de participar da decisão de seus filhos e filhas. Do ponto de vista de seus netos, o significado das avós e dos avôs tem que ser determinado por decisões e escolhas individuais."* (Bauman 2001, p 13).

Ariès (1986) reconstrói o percurso da família moderna de uma estrutura hierarquizada e rígida até a composição nuclear que valorizava a intimidade e se organizava como oposição ao espaço público, revolucionando a afetividade e se estruturando em torno do cuidado infantil. O autor sinaliza ainda para uma perda dos espaços livres fora de casa. A vida pública passa a ser regida pela dura disciplina da fábrica, da escola e dos asilos. Nesse processo rumo à privatização das relações, a responsabilidade pelas crianças torna-se cada vez mais um assunto de família e menos da sociedade ou do Estado.

Lasch (1991) apresenta uma interessante abordagem da família contemporânea onde enfatiza menos o crescimento linear da privacidade e mostra aspectos sutis do processo. Ao contrário de Ariès, o autor considera que a sociedade industrial encontrou maneiras de invadir a esfera privada na figura dos especialistas, do consumo e da publicidade. Com essa interferência externa a própria intimidade acaba sendo prejudicada em movimentos que aparentemente se destinavam à preservá-la.

Embora parta de uma análise da sociedade norte-americana, a leitura de Lasch para esses fenômenos sugere pistas interessantes para pensar as questões relativas às práticas de autoridade. Um aspecto que ele destaca é a cisão entre amor e disciplina. A família busca cada vez mais momentos de afeto, enquanto a imposição de normas e limites passa a ser atribuição da escola, dos especialistas ou mesmo do grupo de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

pares. Autoridade e afeto parecem dissociar-se definitivamente nesse contexto. As reivindicações feministas são outro aspecto importante de sua abordagem: a questão é recolocada em termos de organização do trabalho:

> *"... Em lugar de culpar a família por essa situação deveríamos culpar a organização do trabalho em si. Em lugar de perguntar como as mulheres podem ser liberadas da família, deveríamos perguntar como seria possível reorganizar – humanizar – o trabalho..."* (Lasch, 1991, p.17).

Mizahi (2004) recorre à Lasch para entender a dinâmica da família contemporânea em suas relações com os filhos e o trabalho sinalizando para esse rompimento entre as esferas do público e do privado que responsabiliza somente a família pela criança ao mesmo tempo em que atravessa suas práticas pelas imposições do mundo do trabalho. Assim, a chamada "crise da família" fica abstraída das condições concretas que a produzem sendo resultado de um abstrato "esgotamento" da família. (Mizahi, 2004, p.22).

O controle social sobre as práticas, a partir da revolução industrial, estendeu-se da fábrica para a vida doméstica. Os saberes tornaram-se propriedade de alguns, seja na produção que implicava em determinado conhecimento técnico, seja na educação das crianças que passou a contar com a opinião dos médicos, psicólogos, educadores, dentre tantos especialistas no assunto. Para Lasch, tratou-se do estabelecimento do controle sobre a produção e a reprodução. Assim, Lasch, ao contrário de Ariès, enxerga esse modelo de família iniciado com a modernidade como profundamente vulnerável às pressões externas, fato agravado pelos fenômenos do consumo que passaram a ditar a organização do lazer. Para ele, essa mesma família, organizada de uma dada maneira, já trazia em si os germes da crise que a afetaria.

Mizahi mostra como a família e a mulher oscilaram entre uma valorização e desvalorização contraditórias e contínuas. Coube uma maior educação à mulher diante da importância atribuída à função materna e à família, essas mesmas condições promoveram a sua saída para o mercado de trabalho e a necessidade de instituições que suprissem o seu papel. A escola sofreu as conseqüências desse processo, pois,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

como aponta a autora, é vista como homogeneizadora das diferenças culturais e comunitárias trazidas pelas crianças de seus contextos familiares. Para ela, *"... postula-se, portanto a necessidade de aumentar a influência da escola em substituição crescente à do lar, introduzindo-a o mais cedo possível..."* (Mizahi, 2004, p.26).

Conheçamos, enfim, as famílias objeto deste estudo; busquei situar alguns dados relevantes em termos de situação matrimonial, número de irmãos e profissão dos pais. A tabela a seguir traz as profissões declaradas pelos pais no ato de matrícula:

Tabela II – Profissões declaradas pelos pais

Profissão do pai	**Nº**	**Profissão da mãe**	**Nº**
Advogado	3	Administrador de Empresas	4
Analista de Sistemas	1	Advogada	7
Auditor Fiscal	1	Assistente Dept. Pessoal	1
Autônomo	3	Cabelereira	1
Caseiro	1	Comerciante	5
Comerciante	12	Comerciária	1
Dentista	2	Dentista	2
Economiário	1	Designer	1
Economista	1	Do lar	3
Empresário	8	Economista	2
Engenheiro	5	Empregada Doméstica	1
Estudamte	1	Empresária	3
Fisioterapeuta	1	Enfermeira	1
Fotógrafo	1	Engenheira	1
Funcionário Público	1	Estudamte	8
Gerente	1	Fonoaudióloga	3
Juiz	2	Fisioterapeuta	3

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Médico	4	Jornalista	2
Militar	2	Matemática	1
Pastor	1	Médica	5
Produtor	1	Militar	1
Professor	5	Nutricionista	1
Publicitário	1	Pedagoga	1
Técnico de Vôlei	1	Professora	6
Falecido	2	Programadora	1
Não Informada	10	Publicitária	2
		Secretária	2
		Terapeuta Ocupacional	1
		Não Informada	1

Percebe-se no grupo discriminado que a grande maioria das profissões exige formação superior ou refere-se às camadas médias e altas da população.

Quanto à situação matrimonial das famílias dos alunos, a distribuição a seguir demonstra uma predominância dos casais casados, o que talvez possa ser atribuído à baixa faixa etária das crianças envolvidas, ou seja, trata-se de famílias, em sua maioria, ainda não atingidas pelas estatísticas de divórcio da sociedade brasileira como um todo.

Tabela III – Situação matrimonial dos familiares

Situação matrimonial	**Nº**
Casados	58
Separados/Divorciados	12
Viúvos (as)	2
Total	72

Provavelmente, quanto ao número de irmãos, também se aplique a lógica

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

utilizada no quadro anterior: por serem famílias constituídas há pouco tempo, boa parte delas permanecia com um único filho à época da pesquisa. Além disso, por serem famílias de alto poder aquisitivo, limitavam a quantidade de filhos num enfoque de planejamento familiar. Foram levantados os seguintes dados:

Tabela IV – Número de irmãos

Número de irmãos	**Quantidade de alunos**
Nenhum	32
1	28
2	6
3	4
4	2
Total	72

Podemos concluir a partir dessas informações que se tratam de famílias de classe média ou média-alta, em sua maioria compostas por pessoas com formação superior e/ou quantidade relevante de anos de estudo, casais casados e com apenas um filho. Essas informações gerais possibilitam um panorama contextual que permite situar as falas, brincadeiras, ações e relações numa concretude de classe, etnia, gênero, etc.

Diante do exposto, apresento ao leitor famílias jovens, com formação escolar suficiente para garantir empregos ou remuneração relacionados às classes médias altas, em carreiras profissionais ainda em seu início, de uma forma geral investindo em suas formações familiares e com filhos pequenos para criar/educar.

2.2 ESTABELECENDO DIÁLOGOS

Desde o início de sua execução, esta pesquisa esteve vinculada ao projeto de pesquisa "Crianças e Adultos em Diferentes Contextos: a Infância, a Cultura

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Contemporânea e a Educação" da PUC/ Rio – Departamento de Educação[2]. Assim, busquei também compreender os significados produzidos por sua forma peculiar de ler o mundo e sua maneira incisiva de falar das coisas, na qual *"falam simultaneamente do que é e do que não é, do que poderia ser, do imaginado..."* (Kramer, 2004, p. 5). Para Qvortrup (2000) entender a infância em termos estruturais só se torna viável como conceito relacional, a partir de uma perspectiva geracional. Uma objeção a isso poderia ser a multiplicidade de infâncias, a partir da variação de classe, país, etnia, gênero. Para o autor, no entanto, as crianças possuem algo em comum: são consideradas legalmente menores, possuem o direito e o dever de ir à escola durante anos; estão sob os cuidados e responsabilidade dos adultos e são cada vez mais institucionalizadas. Diante desses fatos, poderíamos inferir que as crianças pertencem a uma categoria geracional semelhante.

A concepção de infância que norteia essa dissertação é a mesma que orienta a pesquisa institucional: *"A criança não se resume a ser alguém que não é (...). Esta concepção reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e vê as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas."*(Kramer, 2004, p. 8). Reconhecer a positividade da infância traz a necessidade de escutá-la e entender de que forma concebe as relações que estabelecem entre si e com os adultos que a circundam. Foi esse o trabalho que me propuz aqui no que se refere à autoridade. Alguns aspectos devem ser considerados nessa questão: autoridade enquanto exercício de poder, autoridade enquanto domínio e saber que conferem reconhecimento dos demais e autoridade como autoria e responsabilidade.

Hanna Arendt define autoridade como algo distinto do exercício de um poder pessoal e carismático. Ela se caracterizaria pelo reconhecimento inquestionável, sendo, desta forma, incompatível tanto com a utilização de meio de coerção, tanto com a persuasão, que pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. A autora afirma que uma crise de autoridade no mundo moderno

[2] Pesquisa coordenada pela Profª. Sonia Kramer e apoiada pelo CNPq, inserida na Linha de Pesquisa Processos Culturais, Instâncias de Socialização e a Educação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

afetou a criação dos filhos e sua educação,

> *"... onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, como o desamparo da criança, quanto por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros."* (1991, p.128)

Ao vincular a autoridade às tradições, Arendt admite que ela possa ser confundida com *"alguma forma de poder ou violência"* (p.129), o que deixa de lado um dos seus traços principais: a autoria do processo civilizador e a conservação dos elos da sociabilidade, que traz uma responsabilização pelo mundo, e, por fim, afirma *"... na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade."* (1991, p.239).

Por fim, antes de trazer os dados do campo, é importante explicitar o que está entendido por instituição, adulto e criança. Sobre instituição, considero pertinente a definição de Guirado:

> *"Será aqui entendida como um conjunto de práticas que se repetem e que, enquanto se repetem, legitimam-se; sendo a legitimação uma espécie de naturalização daquilo que é instituído. Em algum momento da história e para dar conta de certas necessidades e urgências sociais, os homens foram se organizando de determinada forma, e essa forma de organização ou relação vai-se perpetuando; são as instituições. Tendemos a dizer, em meio à reprodução das relações e exatamente porque desconhecemos sua origem, que as relações são assim por natureza; não as consideramos como instituídas.* (Guirado, 1997, p. 34)

Para pensar o os sujeitos adultos vale recorrer a Bakhtin (2002) que em Marxismo e Filosofia da Linguagem trata da idéia que o sujeito se constitui e é

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

constituído na palavra. Não existem pensamento e linguagem inatos. A atividade mental do sujeito é profundamente marcada pelo campo social, pois a palavra e o material semiótico, produzidos na interação, são elementos determinantes para a organização do pensamento que, posteriormente retorna ao campo social. Em razão dessa sobredeterminação social e histórica, que perpassa tanto os sujeitos quanto as palavras, a significação da palavra somente se dará no acontecimento enunciativo que ultrapassa a significação registrada no dicionário. Assim, a palavra é constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano, cabendo à linguagem a responsabilidade pela constituição dos sujeitos sociais.

Já a infância enquanto categoria específica precisa ser remetida à sua função social e entendida no conjunto das características que lhe fornecem concretude: classe, gênero, etnia, entre outras. Não há como falar em infância de forma abstrata, pois embora se traduza no tempo inicial da vida de cada um, não há uma homogeneidade totalizadora na forma como é experimentada. Devido a tal característica, podemos tomá-la no plural: infâncias.

Há, segundo Iturra, a cultura dos que mandam, os adultos e a dos que obedecem, as crianças, estas, no entanto, *"organizam grupos de jogos para sair do real que não entendem e para andar dentro de seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é."* (1997, p.25). Através da relação com os seus pares e do imaginário, as crianças constroem seu modo de relacionar-se com os acontecimentos cotidianos. Essas situações reais, das quais, por vezes, as crianças não têm total compreensão, são experimentadas pelo viés do prazer. Para Iturra: "*A criança vive no mundo do prazer, percebido como fantasia."* (1997, p.100).

O referencial teórico desta dissertação concebe a infância como categoria social e as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura e são por ela produzida. Há culturas próprias das crianças. Suas expressões, nas variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, os bens culturais que a sociedade disponibiliza para elas. As experiências produzidas socialmente são reelaboradas pelas crianças em suas vivências. Recriando o vivido, elas criam uma cultura infantil, pois como afirmam Pinto e Sarmento: *"As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

fechado – pelo contrário, é (...) extremamente permeável...” (1997, p.22).

Embora os estudos em sociologia sobre as crianças datem do início do século XX, uma série de fatores levaram este objeto para campo de estudo de outros saberes, tais como a medicina e a psicologia e, conseqüentemente, a maneiras específicas de tratá-lo como objeto. Montandon (2001, p.35) aponta o declínio da Escola de Chicago e o avanço das teorias parsonianas como alguns dos fatores que contribuíram para tal.

O nascimento da sociologia da infância está intimamente relacionado á construção da infância como categoria social que pode ser situada com o advento da modernidade. A sociologia da infãncia vem questionar uma dada concepção que toma a criança como objeto passivo de processos de socialização conduzidos por adultos e/ou instituições que dela se encarregam. Assim, rompe-se simultaneamente com a identificação à negatividade (*in fans*, imaturo, incapaz) e com a versão de um processo unilateral de inculcação de valores, normas e crenças a partir de uma perspectiva adulta da sociedade.

Montandon detectou esta tendência:

> *“... os pesquisadores que se situam na sociologia da infância desejam romper com as abordagens clássicas da socialização e centram 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.”* (2001, p.36)

Cabe observar que os primeiros elementos para uma sociologia da infância, tanto em língua inglesa quanto francesa, vão surgir em oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais. A questão central dos textos analisados por estas duas pesquisadoras aponta para a *construção social da infância* como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de se elaborar uma redefinição deste conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.

Borba (2005, p.12) situou na perspectiva durkheimiana o apagamento da infância que delegava às instituições um papel de protagonistas nas ações de socialização. A considerou que, com a publicação de *L'énfant et la vie familiale sous*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

l'Ancien Regime, em 1960, Ariés inaugurou uma nova perspectiva no tratamento da questão: as crianças adquiriram nova visibilidade que as tornou atraentes enquanto objeto de estudo das ciências sociais, já que passaram a ser vistas como produtoras e produtos das sociedades onde se encontravam inseridas.

Muitos sociólogos, especialmente na década de 90 na França analisaram a criança nas relações familiares e escolares a partir dessa nova perspectiva que rompe com a idéia de criança-filha e criança-aluno. Para Borba (2005, p.13): *"Surge a configuração da criança como parceiro e ator na estrutura familiar..."* ao mesmo tempo em que se buscava *"... uma desescolarização da sociologia da educação e a revelação da criança em si mesma e não mais somente como aluna"*. A pesquisa intensiva de várias áreas do saber promoveu o que Borba denominou de *"recomposição disciplinar",* ou seja, o objeto infância tornou-se ponto de confluência de distintas disciplinas das ciências sociais.

Por outro lado, a noção de *"ofício de criança*" (metier d'enfant) elaborada por Kergomard simbolizou para Sirota a emergência da sociologia da infância atual.

> *"Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico no sentido pleno, é o primeiro desafio da noção de ofício de criança, pois representa uma ruptura difícil de efetuar no modo de pensar da sociologia da educação..."* (2001, p.14)

De uma maneira geral, os trabalhos desenvolvidos desde então, organizaram-se em torno de quatro eixos temáticos preponderantes: as relações entre gerações, as relações entre os pares, as crianças enquanto categoria estrutural da sociedade e os dispositivos institucionais dirigidos às crianças.

Na tradição da sociologia da infância de língua inglesa, James e Prout (1990, p.8-9) enfatizaram a *"reconstrução da infância",* as principais proposições são: a infância é uma construção social. Pensada em sua concretude (e não só em sua dimensão estrutural) deve ser associada a outras variáveis como classe, social, etnia ou gênero. Além disso, a cultura de pares e as relações experimentadas aí merecem, por si mesmas, estudos específicos. Ao tomar as crianças como atores sociais é importante reconhecer sua participação na construção da vida social. Em termos metodológicos, a etnografia é rica em possibilidades para pesquisas com e sobre

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

crianças. E, finalmente, a "dupla hermenêutica"[3] das ciências sociais aplica-se à infância como a qualquer outro grupo.

Os trabalhos dos portugueses, especialmente Sarmento e Pinto são de fundamental importância na distinção entre as dimensões estrutural e concreta que as crianças adquirem na sociedade. Sarmento resgata a categoria de geração, compreendendo-a em sua dupla dimensão. De um lado envolvendo pessoas contemporâneas que dividiram os mesmos acontecimentos sociais e históricos, compartilhando uma consciência comum e, de outro, aceitando a idéia de geração como uma variável independente, isto é algo permanentemente preenchido e esvaziado dos seus elementos constitutivos concretos: as pessoas de idades próximas. *"A geração é o que permanece, como categoria estrutural..."* (2005, p. 364)

No Brasil, embora não contemos ainda com uma vasta pesquisa ou com muitos trabalhos publicados na área da sociologia da infância, nota-se um crescimento do campo e a aquisição de certo estatuto teórico-metodológico nas duas últimas décadas, conforme observa Quinteiro (2003, p.4). A autora chama atenção para o fato de que embora as pesquisas permitam um reconhecimento das condições concretas das crianças brasileiras, *"... é instigante constatar a vasta produção existente sobre a sociologia escolar e a ausência de estudos sobre a infância como condição social da criança na sociedade em geral..."* (2003, p.5).

Definido o contexto teórico ao qual pretendo unir meus esforços, passemos agora a delimitar alguns aspectos conceituais importantes para a pesquisa. Corsaro parte do conceito de cultura de Geertz para explicitar o que seria a especificidade das culturas infantis: *"Crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam em parte e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos"*.

Para o autor, as culturas infantis seriam então: *"... um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores ou preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares".* (Corsaro, 1997, p.95) O autor desenvolve o conceito da *reprodução interpretativa*, substituta da antiga socialização e que confere

[3] Conceito de Giddens (1986, p. 45) para se referir à forma como o conhecimento proveniente das ciências sociais é apropriado pelos atores sociais, modificando as suas representações, disposições e práticas (e como, por sua vez, tais modificações precisam ser analisadas)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

às crianças uma participação ativa nos processos sociais, através da apropriação e reinterpretação do mundo à sua volta.

Pinto e Sarmento defendem que a concepção de culturas infantis é decorrência inevitável da consideração das crianças como atores sociais, o que implicaria *"o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas."* (1997, p.20).

A brincadeira é um campo privilegiado para a pesquisa das culturas infantis. Brougére (1997) a considerou o espaço por excelência da reprodução interpretativa definida por Corsaro, identificando seu potencial para a ressignificação. Sugeriu uma noção ainda mais específica: a de cultura lúdica, através da qual as crianças apropriam-se de esquemas que permitem a participação em brincadeiras. Para Sarmento (2003) a brincadeira é um dos pilares em torno dos quais se estruturam as culturas infantis, observá-la, participar dela, buscar compreender sua lógica interna, identificar os espaços-tempos onde ocorre pode ser uma maneira privilegiada de compreender de que forma as relações de poder e hierarquia são vividas pelas crianças, pois de acordo com Kramer: *"Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. (...) A infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza."* (2006, p.15).

A psicanálise também pode contribuir para a análise dos fenômenos relativos à autoridade que me propuz a abordar. Ibrahim (2006) propõe uma caracterização da família contemporânea a partir de três marcos: Como primeiro marco, estaria a maneira como os filhos passaram a ser concebidos a partir da introdução na sociedade dos mecanismos contraceptivos, isto é, ter filhos passou a ser uma opção, uma responsabilidade do casal, ao invés de um evento da ordem do aleatório. O segundo marco, por sua vez seria a transformação da relação dos atores sociais com a sexualidade que deixou de ser marcada pela concepção e transformou-se em busca de prazer. Há uma introdução na sociedade de um *"imperativo do prazer"* que se estendeu para além da sexualidade, contaminando outras áreas como a da relação

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

entre educadores e educandos. A prevalência do prazer sobre a responsabilidade produziu a *"educação analgésica"* que parte da fantasia de que é possível educar um sujeito humano, preservando-o de qualquer sofrimento ou dor. Como efeito colateral deste fenômeno, teríamos o alargamento do prazer em detrimento da educação das crianças. Por fim, o terceiro marco refere-se à maneira como os filhos passaram a ser educados: durante um longo processo houve a passagem dos *"filhos produtores"* aos *"filhos consumidores"*. O início desta passagem pode ser verificado ainda na Idade Média, como bem apresentou Ariès, no seu já clássico livro "A História Social da Criança e da Família" A sociedade introduziu, então, uma nova estética da segurança e vigilância, características de uma *"blindagem emocional"*.

O século XX, especialmente em sua segunda metade, trouxe uma perplexidade dos pais manifestada em dúvidas sobre os valores (o que é certo e o que é errado) e sobre a realidade ao seu redor. Os educadores e especialistas transformaram-se em detentores de um saber inacessível aos pais que se caracterizaram como provedores, abrindo mão - com as intenções mais amorosas - de sua função essencial de colocar os filhos em contato com o real, acreditando, fantasiosamente poder protegê-los dos sofrimentos. Onde o real foi barrado, emergiu o virtual; desenvolveu-se uma geração de filhos do imediatismo da satisfação, órfãos do passado e do futuro. O fim da tradição marcou um novo modo de configuração subjetiva. Os sujeitos do século XXI, concebidos no século XX, clamam por contenção e por proximidade com o real.

A "dupla doutrina" beneditina, milenar orientação para educação já pregava o "ensino pela palavra conjugado ao ensino pela vida", ou seja, através do exemplo, do modelo, das ações. O ensino pela palavra não bastava, uma vez que a produção de valores éticos e morais seria resultado do contato do sujeito com o real. Assim, quanto mais cedo submetidos a este confronto, mais preparados ficariam os *"filhotes humanos"* para sua inserção na sociedade. Daí, Ibrahim conclui que a lógica dos pais está desconectada da realidade pois acaba por produzir *"filhotes incapazes"*.

Essa foi então a grande transformação dos pais: de pais educadores, passaram a pais provedores, profundamente preocupados em oferecer aos seus filhos instrumentos acadêmicos para o sucesso. Evidentemente, essa constatação refere-se a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

um segmento da população, onde esta conduta pode ser verificada como um comportamento freqüente: as camadas médias e altas da sociedade. A equação que rege esta lógica parte de uma fantasia assim expressa: prover = preparar = produzir autonomia. A psicanálise fornece ainda outros elementos para pensarmos esta questão. Prover é função materna, seja ela exercida por pessoa de qualquer gênero, porém, para uma satisfatória constituição subjetiva a função paterna se faz essencial, é a ela que compete a aproximação do sujeito ao real.

Ainda em termos históricos, algumas características merecem ser destacadas neste processo: a humanidade horrorizada com a barbárie vivida na segunda guerra mundial buscou elementos que garantissem o estado de direito. A sociedade viveu, então, uma propagação de ideais expressos nos direitos humanos, direitos das crianças, direitos do consumidor. A garantia dos direitos, inegavelmente um avanço social, trouxe, entretanto um efeito colateral de graves repercussões sociais. Passamos a viver numa sociedade onde há a prevalência do direito sobre o dever.

A assimetria entre direitos que são legítimos - não há dúvida - e deveres, coloca para nossa sociedade uma questão relevante: como se configura a cidadania neste contexto? Fundamentalmente seu ensino compete ao universo familiar e sua aprendizagem é decorrente de um equilíbrio entre direitos e deveres. Hoje, observamos um conflito na conciliação desta função da família com o dever superegóico, tirânico de promoção de felicidade dos filhos. O início do século XXI assiste ao imperativo categórico que acomete os pais que se vêem obrigados a promover a felicidade dos filhos a qualquer preço.

Esse contexto traz conseqüências também para a escola. Sem dúvida cabe a ela o exercício das funções materna (acolher o desejo) e paterna (conter esse mesmo desejo). Como fazê-lo numa situação de inexistência de futuro, de descartabilidade, de não durabilidade? O ato de educar requer um olhar clínico, num sentido amplo do termo, há que se identificar o sujeito diante de si, diagnosticar como se encontra, dedicar-lhe tempo e atenção e, nesse sentido, envolve necessariamente duas esferas; a do público e a do privado. À família compete a ação individualizada, que coloca o sujeito no centro de seus esforços. O papel da escola é voltado para o coletivo, deve representar uma das primeiras entradas do sujeito na realidade social, na coletividade.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Porém hoje o que verificamos é uma tentativa da família em "*terceirizar*" sua ação (Ibrahim, 2006). Evidentemente essa atitude provoca reações na escola que recusa-se a exercer um papel para o qual não está autorizada. Essa tensão manifesta-se numa ambivalência dos pais em relação à escola que produz ataques que terminam por enfraquecer a autoridade dos professores.

Podemos pensar aqui numa dificuldade dos pais em articular as demandas contraditórias do princípio do prazer e do princípio da realidade. Também eles sofrem ao renunciar a prazeres imediatos em nome de um prazer maior. Também os pais não conseguem avançar no futuro a partir do passado, almejam a mesma satisfação de desejos e buscam a mesma liberdade que apregoam para seus filhos e, com isso, paradoxalmente provocam um efeito contrário. Encontramos na sociedade, então uma ampliação das faixas etárias. Vivemos hoje uma infância que se estende do nascimento aos vinte anos – não é incomum os pais referirem-se às crianças, quando estão falando de rapazes e moças com mais de dezoito anos; uma adolescência que se prolonga até por volta dos trinta anos, isso quando não se cronifica numa adolescência permanente.

Se pensarmos na culpa como um elemento capaz de deter esse processo, ela já não atua no sentido de levar os pais a reformularem suas ações, pois encontra-se apaziguada pelo esforço – real e constante – de provimento das necessidades e desejos dos filhos. Essa é a lógica do funcionamento psíquico dessa família contemporânea, uma lógica da segurança, da vigilância, da monitoração. Esta lógica produz suas aberrações na construção de um modelo de subjetividades que jamais consegue se configurar como produtores. Os pais provedores são condição necessária, mas não suficiente para a criação de filhos, eles precisam ser introduzidos no real. Não se pode negar que a responsabilidade da família é intransferível.

Os profissionais da educação passaram a suportar uma demanda avassaladora das famílias que produz uma função especular. Tornam-se reféns da fantasia enganosa de que acolher e atender a demanda significaria a mesma coisa. É fundamental estabelecer essa distinção; acolher significa entender, amparar, ter empatia, mas não implica em concordância ou atendimento da demanda. Se, diante da grave omissão dos pais, a escola ingenuamente atende às suas demandas, ela alimenta

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

a fantasia inconsciente que regula a família contemporânea, compromete-se com uma função que não tem como dar conta, aceita a transferência daquilo que é intransferível que é a instituição da contenção a partir do amor, combinação necessária para engendrar uma subjetividade saudável.

Diante do clamor dos pais por liberdade, por se desobrigarem da tutela de seus filhos, e do desejo dos educadores de atender a esta demanda compete aos pesquisadores produzirem reflexão sobre esses fenômenos, reapresentando o real às famílias e às escolas devolvendo a cada grupo o que nunca perderam, sua parcela efetiva de responsabilidade na constituição subjetiva de nossas crianças.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

2.3.1 Compartilhando um novo paradigma para as ciências humanas

A discussão sobre a metodologia adequada às ciências humanas não é nova. Jobim e Souza (2001, p.20) aponta que a gênese desse campo do saber esteve profundamente vinculada ao pensamento filosófico.

Se inicialmente subordinados à Filosofia e a um raciocínio matemático, a partir de Darwin, os fatos humanos passaram a ser interpretados num modelo biológico. Especialmente durante o século XIX, as ciências humanas buscaram firmar-se dentro de uma matriz de cientificidade, inicialmente fundada num paradigma consagrado às ciências naturais. Os objetivos centrais eram a neutralidade e a objetividade. Ao se desprenderem das ciências naturais, entretanto, não conseguiram constituir-se como um corpo teórico autônomo e perderam a unidade do estudo do ser humano, fragmentado em "pedaços" objetivados pelos saberes recortados. Por outro lado, ao transformarem o homem em objeto, as ciências humanas desenvolveram um sentido da sua aplicabilidade convertida em finalidade da execução. Caberia ao conhecimento controlar, prever e estudar os efeitos das ações.

Essa desumanização do sujeito objetificado acabou por abolir a distinção entre as pessoas e as coisas produzindo:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *"... um determinismo que simplifica as complexas relações sociais do homem com seu meio a partir de uma visão fragmentada e mecanicista. Cindindo a realidade em espaços hierarquicamente valorizados (...) se apóiam em uma concepção que perde de vista o homem em sua totalidade histórica, social e cultural..."* (Jobim e Souza 2001, p.20*)*

Kramer (2003, p. 21) mostra o rompimento com o modelo emprestado das ciências naturais, pois o conhecimento sobre o homem transgride o critério de validade universal como ponto de partida para a objetividade, questionando simultaneamente os conceitos de homem e de ciência. A reinserção da dimensão histórica se constitui na possibilidade de busca da identidade própria às ciências humanas, já que *"a ausência de historicidade é que gera, não só a busca da objetividade, mas também a pretensão de neutralidade, em direção a um suposto modelo científico."* (Kramer, 2003, p.22)

Diante da impossibilidade de se construírem com base nos modelos naturais, como entender as ciências sociais e humanas? Como ciências? Como práticas? Como discursos? E mais, como articular a tensão permanente que as atravessa entre o que nelas há de subjetivo e de social? Apoiada em Japiassu (1988), Kramer propõe: *"... as ciências humanas não estão condenadas a oscilar entre o modelo positivista explicativo e o interpretativo compreensivo. Mas, por onde passa esse rompimento? Pela linguagem!"* (2003, p. 23).

Perceber que o seu objeto é um sujeito que fala, obriga as ciências humanas a reconhecê-lo como autor das transformações sociais, produto e produtor de cultura. A linguagem adquire uma centralidade pelo seu papel constituinte das subjetividades e da própria realidade.

Tomar a linguagem como centro das ciências humanas aparece como opção metodológica capaz de restituir o sentido do pensamento teórico desses saberes. Freitas (2003b, p.26) sugere que Bakhtin inaugura um novo paradigma para as ciências humanas sobrepondo-se aos modelos explicativos anteriormente dominantes.

Faraco (2003), embora considere que a produção do Círculo de Bakhtin, não permita a dedução de um método científico, concorda que ela fornece diretrizes para

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

uma ampliação de um entendimento mais amplo. O autor defende que as categorias bakhtinianas não seriam definidas com suficiente: *"... objetividade calculável (...) em outros termos, a inescapável calculabilidade científica exige o esquecimento da questão do ser"* (2003, p.40).

Na verdade, Faraco não parece discordar das possibilidades dos conceitos serem aproveitados numa hermenêutica das ciências humanas, um *"... fazer filosófico mais conceitual e interpretativo"* (p.40), alinhando-se, como ele próprio afirma, ao pensamento de Amorim (2001), Brait (1996) e Jobim e Souza (1994 e 2000), entretanto, devemos respeitar as suas ressalvas, de que para um determinado entendimento de ciência, não há como tomar Bakhtin como propositor de um método. Estabelece, então, uma distinção entre os objetos de estudo:

> *"... as ciências humanas se debruçam sobre a significação, por isso trabalham com a compreensão e não com a explicação. Esta (...) implica uma só consciência, um só sujeito; aquela, duas consciências, dois sujeitos. Enquanto a explicação aponta para o necessário, (...) a compreensão aponta o possível, porque é uma operação sobre o significado (...) nas ciências humanas a exatidão consiste na capacidade de não fundir em um só os dois sujeitos..."* (Faraco, 2003, p.43).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

2.3.2 O Círculo de Bakhtin e suas possibilidades de análise para além do lingüístico

Se concordarmos que a produção teórica do círculo de Bakhtin permite a construção de um paradigma específico para as ciências humanas, verificamos que ele se elabora a partir de um referencial teórico que traz implicações para a prática e para as construções conceituais através das quais ela será entendida.

Na apresentação do livro sobre ciências humanas e pesquisa, Freitas, Jobim e Souza e Kramer (2003) mostram que o pensamento do Círculo permite "... *conquistar um rigor e uma autenticidade nos resultados científicos que se definem de uma outra maneira."* Assim, partem de Bakhtin para "... *analisar a diversidade e a*

complexidade da experiência do homem contemporâneo num mundo em permanente transformação." (p.7-8). A perspectiva teórico-metodológica adotada apóia-se na abordagem sócio-histórica e na teoria crítica da cultura. Para Bakhtin, o psiquismo é entendido como um *"entrelugar"* (Freitas, 2003b, p.26) onde se cruzam as esferas do sujeito e do grupo, o organismo e o mundo externo. A mediação entre essas esferas é feita através dos signos, pela linguagem. A visão do sujeito numa perspectiva sócio-histórica permite transcender as ordem do biológico e da abstração, direcionando-se ao homem que sintetiza o conjunto das relações sociais e as constrói. Torna-se possível tomar a intersubjetividade como o objeto desse enfoque, permitindo que o sujeito seja visto por um olhar múltiplo, dirigido a partir de campos distintos do saber.

Pesquisar, partindo desses pressupostos, assume uma configuração específica: será a análise dos textos produzidos nos encontros dos sujeitos falantes. Amorim (2004, p.187) define o que tomamos como texto: *"... conjunto coerente de signos ou matéria significante. Tudo o que significa é objeto das ciências humanas..."*. O campo de pesquisa torna-se uma "*... esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento...."* (Freitas, 2003b, p.32).

O papel do pesquisador, assim, está estreitamente vinculado à sua inserção no campo. Isso se dá através da sua penetração na realidade estudada, levando consigo o que o caracteriza como um sujeito concreto que dialoga com o seu mundo. Amorim sistematiza o que Bakhtin define como o trabalho de pesquisa em ciências humanas: *"... reconstituição do contexto enunciativo e dialógico em que o texto foi produzido; formulação de leis explicativas do texto; interpretação do sentido do texto."* (2004, p.189).

A produção de saber é sempre provisória, tal como um instantâneo capturado no intervalo entre duas enunciações: *"Bakhtin propõe uma progressão dialógica que parte do texto e daquilo que existe atrás – os contextos passados - e chega até a frente – a presunção e o começo do contexto futuro."* E conclui:

> *"Não há limites para o contexto dialógico de um texto; ele se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado. Isto confere*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *às ciências humanas um caráter provisório e plural que deverá se confrontar com o imperativo da explicação e da formulação de leis tendendo ao universal."* (Amorim, 2004, p. 193).

Os conceitos de Bakhtin como alteridade, dialogismo/polissemia, excedente de visão/exotopia e sua articulação entre ética, estética e conhecimento contribuem numa dupla dimensão: de um lado como autor de conceitos teóricos pertinentes à análise das questões mobilizadoras das ciências humanas, de outro, como fundamentação teórico-metodológica para a pesquisa. A pesquisa qualitativa que se orienta por essa perspectiva toma como fonte de dados "*... o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. (...)"* e *"... caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se (...) da descrição que deve ser complementada pela explicação..."* (Freitas, 2003b, p. 27–28)

A importância da exotopia é ainda maior, fundamental, quando a pesquisa em educação é conduzida por profissionais que atuam em seu próprio campo de trabalho. Concordo com Amorim (2003, p.77) quando afirma que a voz do autor não está onde se espera encontrá-la e, ao mesmo tempo, está em todo lugar. A escrita é a possibilidade de deslocamento de um lugar de personagem, mesmo que seja a de narrador. O lugar de autoria permite o deslocamento da situação de campo para a situação de escrita que: *"... configura uma nova cena enunciativa onde o que muda fundamentalmente é a relação com todos os outros que atravessam o caminho de um pesquisador em Ciências Humanas e Sociais."* (Amorim, 2003a, p.77).

A separação das vozes do locutor e do autor é a possibilidade da execução do trabalho de análise, de se perceber que nem tudo *"... a dizer está dito no enunciado..."* (Amorim, 2002, p.11). Efetivamente, ao se estranhar o familiar, é possível extrair dele elementos de diferença. A autora (2004, p.28) fala da relação que o pesquisador estabelece com o seu outro, que *"... é de uma diferença no interior de uma igualdade"*. Se estranhar o que é familiar significa tomar-me, a mim mesma também como um outro, estranho, que preciso conhecer, é importante assumir a separação dessas vozes e ainda o reconhecimento de que algo do real vai cair, necessariamente no lugar do diferendo, tal como o define Amorim: *"... é tudo o que*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

resta e que não pode ser expresso (...) aquilo que da alteridade está em conflito com a própria pesquisa e que permaneceria em silêncio até que uma nova possibilidade de expressão se construa." (2004, p. 64).

E, abordando o texto de Hans Staden, conclui: *"... passado o susto, é possível deslocar o lugar enunciativo, fazer generalizações e objetivar o relato."* (Amorim, 2004, p. 33).

2.3.3 Como foi conduzida a pesquisa

Nesta dissertação, os dados foram recolhidos através de observações durante o período de março a novembro de 2006. As crianças foram observadas em atividades livres e dirigidas Além de observações livres foram feitas conversas informais com as crianças e professoras, algumas gravadas. A partir de um determinado momento, percebi que, acompanhando as atividades das crianças em interação com as professoras, acabava por ter uma visão privilegiada da maneira como as práticas de autoridade se apresentavam nessa relação, enquanto apenas vislumbrava as mesmas nas relações entre pais e filhos. Optei por focalizar, a partir daí, momentos de brincadeiras livres e dessa forma dirigir toda a minha atenção para o que as próprias crianças diziam ou faziam. Não percebi o quanto também continuei observando e registrando as interações com os pais, o que ficará explícito quando o campo for trazido. As informações relativas às famílias foram obtidas junto ao sistema pedagógico do colégio e complementadas por conversas com essa finalidade.

Os dados foram registrados de forma densa, numa perspectiva etnográfica, buscando que o campo revelasse as categorias de análise que se destacavam. Ainda assim, é importante registrar que esse trabalho não se constitui numa etnografia. O diário de campo forneceu informações que serão analisadas no próximo capítulo onde busco relacionar as expressões das crianças e relacioná-las aos aspectos teóricos tratados nessa dissertação.

A rapidez com que encerro esse item se justifica pela entrada em cena daquilo que efetivamente interessa: o campo e suas peculiaridades que serão tratados no próximo capítulo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

CAPÍTULO 3

AS CRIANÇAS E A AUTORIDADE: O QUE FALAM DE SI E DE SUAS RELAÇÕES ESSES SUJEITOS DE POUCA IDADE?

Autoridade (lat auctoritate) sf 1 Direito ou poder de mandar. 2 Poder político ou administrativo. 3 Representante do poder público. 4 Pessoa que tem grande conhecimento em determinado assunto.[1]

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Realizar a passagem de profissional de educação à pesquisadora foi um processo extremamente complicado; o exercício da exotopia revelou-se mais complexo do que eu poderia supor. Por ter me habituado a realizar um tipo de escuta voltado aos não-ditos e aos conteúdos latentes, imaginei que identificar nas práticas das crianças as recorrências e as categorias de análise se revelaria tarefa mais fácil: ledo engano! Perceber nas micro-práticas os atravessamentos da totalidade, embora conceitualmente forneça uma metodologia eficaz para as Ciências Humanas, não é tarefa para amadores, isto é, ou me tornava capaz de realizar pesquisa consistente, ou o perigo de generalizações totalizadoras poderia me afastar dos resultados que retratassem efetivamente as práticas de autoridade em seus níveis macro e micro. Apóio-me aqui no conceito de razão dialética (Ferrarotti, 1983) que permite acesso ao universal a partir do sujeito. A tensão entre o particular e o universal traduz o fato de que

> *"... cada comportamento e cada ato individual surgem em suas formas mais únicas e se oferecem como a síntese horizontal de uma estrutura social. (...) Longe de refletir o social de modo mecânico, o indivíduo se apropria dele. O mediatiza, o filtra e o*

[1] Michaelis Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. São Paulo; Melhoramentos, 2002.

> *retraduz, projetando-o numa outra dimensão, àquela que diz respeito à sua subjetividade."* (Kramer, 2003b, p.25)

Importante sinalizar que o objeto nas Ciências Humanas e Sociais traz em si o subjetivo e o objetivo, pois, como afirma Amorim *"Para compreender pertinentemente um fato social é preciso apreendê-lo totalmente, isto é, de fora, tal como uma coisa, mas da qual somos parte integrante."* (2004 p.68-69). Para a autora, o objeto é uma construção do pesquisador, pois aquilo que se descola dele, não coincide consigo, se traduz em alteridade, objeto de interesse. O que nas crianças não *aderia* a mim? O que na autoridade me suscitava tantas questões? Por que os limites eram tema sensível a mim?

A entrada em campo se deu no meu próprio local de trabalho. Se, de um lado essa escolha facilitava a observação, na medida em que sempre fui presença constante próxima às crianças, por outro, trazia algumas complicações, já que era associada a uma figura de autoridade institucional, o que aumentava a assimetria de nossas relações. Procurei desde o início marcar as diferenças entre os momentos de pesquisa e de atuação profissional e criei um mecanismo para designar essa diferença. A princípio de forma inconsciente, sempre que realizava observações estava com meu caderno de campo nas mãos. Nesses momentos procurei me conduzir de acordo com o comportamento esperado de uma pesquisadora que desenvolve seu trabalho com crianças – o que nem sempre foi possível, especialmente no início. Porém, sabia que não deveria iniciar, nem terminar brincadeiras, não poderia interferir em conflitos e deveria dirigir qualquer demanda por autoridade à professora que estivesse acompanhando o grupo. (Borba, 2005, Corsaro, 2005, e ainda o Dossiê: "Sociologia da infância: pesquisas com crianças" v. 26 n. 91, Educação & Sociedade).

A lógica adotada, como dito no capítulo anterior, foi a da perspectiva etnográfica onde busquei assumir o papel de participante e me inseri na realidade pesquisada como principal instrumento de investigação. Segui a orientação de, ao tomar como *outro* a criança, Não reduzi-la a um igual, nem encaixá-la numa instância totalizadora: *"... a responsabilização pelo outro significa o estabelecimento de um diálogo que reconheça tanto as comunalidades como as diferenças"*. O

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

conceito de simetria ética é uma tentativa de resolver essa questão, pois na prática implica em *"... que o pesquisador assuma como seu ponto de vista de partida que a relação ética entre o pesquisador e seus informantes é a mesma, a despeito da pesquisa estar sendo conduzida com adultos ou crianças."* (Borba, 2005, p.78). Importante ainda é ressalvar que simetria ética não equivale à simetria social; as relações desiguais entre adultos vão interferir na relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, importa, no entanto, monitorar criticamente as diferenças a partir da reflexividade.

Um aspecto que durante toda a pesquisa adquiriu conformações variáveis, de acordo com o que conseguia perceber a cada momento, foi em que medida eu traria observações que dissessem respeito às práticas dos pais. No projeto, pensei em incluí-las, depois percebi que elas possuíam visibilidade menor do que as práticas das professoras, objeto de observação diária. Por fim, na leitura do caderno de campo percebi que elas estiveram presentes o tempo todo, bastando para enxergá-las, exercitar a exotopia, sair do meu papel de Coordenação e identificar quantas vezes elas se manifestaram durante esse processo. Assim, aqui estão também descritas as falas, ações, relações apresentadas pelos pais das crianças nesse período.

Antes de começar as observações divulguei para os pais quais eram os meus propósitos na reunião de abertura do ano letivo de 2006. Quanto às crianças fui de turma em turma procurando explicar o que pretendia em uma linguagem adequada à faixa etária de cada grupo.

E, fui ao campo...

3.1 Recorrências e Categorias: o que se destaca no campo

A releitura do diário de campo trouxe alguns aspectos que repetiram-se em vários relatos e permitiram a visibilidade de algumas categorias de análise:

3.1.1 A mudança de papel e autoridade: de coordenadora à pesquisadora

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Percebi, em várias passagens do diário que para as crianças, professoras e estagiárias havia dúvidas sobre o papel desempenhado por mim nos momentos de observação. Os comentários brincalhões sobre a minha escrita, revelavam uma tentativa de elaborar essa nova relação que estava se estabelecendo. Os trechos a seguir, exemplificam bem essa questão:

> Minha entrada no campo se deu na hora do lanche, quando havia três grupos no refeitório. O Núcleo de Alfabetização, com 13 crianças e a professora, o Núcleo Infantil 2 com 8 crianças e a professora e o Núcleo Infantil 1 objeto de minha observação neste momento, com 13 crianças, a professora e uma estagiária.
>
> Sentei-me num banco, próximo à mesa e comecei a registrar o que via. Léo e Ana Victória me observavam atentamente, possivelmente curiosos com aquela escrita compulsiva. O lanche era composto de biscoito polvilho e milkshake. Nem todos lancham o que é oferecido pelo colégio, pois há a possibilidade do lanche ser trazido de casa. Neste caso, havia biscoitos variados e sanduíches.
>
> A professora do N2 interage com Leo, do N1, perguntando se ele comeria todo aquele biscoito. João Bernardo pede mais. A professora do N1 o atende e oferece mais aos demais, Pedro, que não foi contemplado, reclama e ganha mais. Ana Victória faz chamego com a estagiária. A professora abaixa-se e fala algo carinhosamente com Duda, não consigo escutar. A estagiária me observa como se achasse estranho que eu anotasse tudo. Uma criança aponta algo na parede, as demais olham, é um inseto. Mudo de banco, para observar de um ângulo melhor.

Nesse mesmo relato, identifico uma tentativa da professora de me deslocar a uma função de coordenação:

> A professora se aproxima me mostrando um galo na testa da Letícia, perguntando se deveríamos chamar a URMES2. Peço que ela pergunte à coordenadora pedagógica.

Nesse mesmo relato, após o lanche o grupo dirigiu-se ao parque, juntando-se

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

à turma do N2 que já estava lá:

> A professora do N2, inquieta, me provoca: "gente o que é isso que a Flávia tanto escreve? Parece taquigrafia..."

Mais tarde, a professora do N1 interrompe a brincadeira:

> "N1, vamos guardar os brinquedos, não precisa calçar o sapato porque nós vamos fazer uma atividade na sala de artes. Pega só a sandalinha". O Maternal aguarda sua vez de vir para o parque e a areia. Nikolas se destaca do grupo e aproxima-se de mim, sorrindo. Júlia R. reclama que estão guardando tudo e me dá bolo. João Bernardo me pergunta o que estou escrevendo, e ele mesmo tenta resolver: "está fazendo agenda?"

Finalmente, os primeiros indicativos de que a pesquisadora estava sendo incorporada à rotina institucional apareceram nesse episódio, em abril:

> A professora olhou espantada e disse não ter me visto entrar // acho que a pesquisa está começando a ser incorporada à rotina do colégio sem maiores sobressaltos como da última vez//. Numa das mesas, Hanna finge chorar e Pedro T. afirma várias vezes: " querida você está chorando!" Como ela não dá atenção, ele comunica ao grupo da sua mesa: "ela não quer brincar". Imediatamente Hanna reage: "quero!".

A aceitação do meu papel no grupo ficou clara para mim diante da ausência prolongada de referências às minhas anotações. Desde março, até junho nada mais foi comentado sobre isso e, nesse período, se havia alguma dificuldade com o exercício da função de pesquisadora, era mais minha do que deles. Os vínculos, no entanto, necessitam de realimentação permanente, o que ficou evidente quando essa questão voltou a incomodar após eu ter passado um intervalo de quase um mês sem poder fazer observações, entre 18 de maio e 14 de junho, quando se deu a seguinte situação:

> Eduardo e Layuni estão mexendo numa abelha morta com uma pá e um ancinho de brinquedo. A professora do N2 entra no areal com um ancinho de verdade para misturar a areia. Fala para as crianças: "Vocês sabem o que é isso? Parece um pente!" Lucca responde: "Parece nada!" A professora

---

[2]Empresa de urgências médico- escolares

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

continua: "parece um pente de dinossauro..." As crianças concordam e ela pergunta: "E dinossauro tem cabelo?" Eduardo, que é um profundo interessado no assunto, responde: "Não, os dinossauros já morreram". Giullia resolve: "Ele penteia o pelo".

Giullia e Eduardo continuavam interessados na abelha morta... Layuni se aproxima dizendo que duvidava que Giullia tivesse coragem de pegar a abelha... Giullia disse que não tinha coragem.

A professora do N2 continuava a conversar sobre dinossauros com Eduardo e Lucca. Eduardo explica que os dinossauros não existem mais há milhares de anos // às vezes ele parece muito mais velho do que cinco anos!// E continua dizendo que eles morreram. Giullia completa: "Por causa do chifre dele!". Eduardo ignora a interrupção e continua sua "aula": " Veio uma bola de fogo de outro planeta e matou todos." A professora resolve desafiá-lo, perguntando como ele sabia que eles tinham existido, já que todos já estavam mortos. Eduardo não se aperta: "Sobraram os ossos!". A professora do Maternal propõe que eles façam uma pesquisa sobre o assunto. Giovanna Carvalho senta-se perto de mim. Puxa meu telefone celular, diz "alô", me agarra. A professora do maternal percebe a cena e diz para todos: "a Flávia está psicografando" // Interessante como um tempo entre as observações já provoca novo estranhamento da minha posição// Lucca encontra um dinossauro de brinquedo e mostra a todos. Eduardo explica: "É um trinicorne e aquele – mostra outro – é um nicerato." // Será que esses nomes existem mesmo ou são inventados?//

Tornar-me o principal instrumento para a coleta dos dados e recolhimento das vozes que me diriam como as situações de autoridade são vivenciadas implicou num árduo processo de construção desse papel de pesquisadora. Relendo o diário de campo, pude perceber quantas vezes me coloquei a partir de outro papel, o de psicóloga ou coordenadora. Alguns fragmentos revelam claramente essa ambigüidade, porém é importante ressaltar que junto à construção da pesquisa fui me construindo, definindo melhor que posição era essa e agora, ocupando ainda um

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

terceiro lugar - o de autora[3] - percebo um crescimento na minha condição de identificar aquilo que para mim tinha um caráter meio mágico: as categorias de análise. Manter a coerência em apontar as ações que mostravam essa ambigüidade, no entanto, me pareceu enriquecedor para a dissertação, pois, pode funcionar como incentivo para aqueles que consideram que os pesquisadores nascem prontos...

> A decisão de tomar este dia como início das observações não se deveu a nada específico, simplesmente, decidi que era a hora de começar. Antes de ir para o "campo", fui assaltada pela dúvida: será que eu conseguiria tornar meus sujeitos estranhos a mim? E se conseguisse, será que tal fato faria de mim uma estranha para eles?
>
> Chegando na sala de artes, peço licença para explicar às crianças o que estou fazendo. Lembro a eles que faço mestrado (uma escola de adultos que a gente estuda depois da faculdade), onde estou fazendo um trabalho sobre as crianças e a forma como obedecem e respeitam seus pais, os professores e os adultos com os quais convivem. Pedro T. diz: "Vou contar para a minha mãe!". Breno completa: "Vou pintar as mulheres: A coordenadora, minha mãe e minha vó Ângela." Letícia prefere contar para o pai. //Tenho a impressão de ter conseguido que eles entendessem em termos mais simples o que estou pesquisando.//
>
> Aproveito e vou às outras turmas, explicar o porquê dessa escrita compulsiva. No N3 as crianças entendem bem o que estou fazendo. No N2, após as explicações, Eduardo D. se vira para mim e diz que não entendeu nada! Explico com outras palavras o que pretendo observar. Ele me diz que entendeu. Embora eu não tenha perguntado nada, Júlia R. rapidamente me diz que obedece muito (o que eu sei que não é real), Lívia M. faz uma carinha de preocupada e diz: "Eu obedeço mais ou menos, às vezes obedeço, às vezes não." (Conheço sua história e sei que ela apanha muito da mãe). Amanda se vira e diz na maior desfaçatez: "Eu não obedeço!" // O que será que significa para eles o termo obedecer? Preciso descobrir.//

[3] Bakhtin apresenta esse lugar de autor exemplarmente em O autor e o herói, incluído no volume Estética da criação verbal, da Editora Martins Fontes. 1992b.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

A angústia de não encontrar as categorias ficava evidente nas anotações de campo...

> Tive aula de antropologia ontem, onde discutimos muito sobre as categorias que pulam ou saltam do campo para o pesquisador. Confesso que estou ansiosa, pois parece que só o que pula nas minhas observações são as crianças. Ontem recebi uma sugestão interessante de uma doutoranda que fez uma etnografia na dissertação que foi até publicada[4]: "agora só registre. Não busque interpretar os dados ainda, pois as categorias vão saltar (olha aí, de novo) ao final". Sei que minha dissertação não pretende ser a realização de uma etnografia. Possuo questões bem delimitadas e vou para o campo tentando encontrar respostas para as perguntas feitas no projeto. De qualquer forma, vamos à empiria, depois Sonia terá que se ver com minhas dúvidas, angústias e categorias "não-saltitantes".

As interferências fora do enquadre de pesquisadora marcaram os momentos iniciais do trabalho de campo:

> Gabriel está afastado do grupo, na mesa, brincando com um jacaré. Breno aproxima-se e tenta puxar o brinquedo. Gabriel não permite. Breno muda de estratégia e convida Gabriel para brincar com ele. Gabriel pega o jacaré e se afasta. Breno o segura pela blusa e o puxa até o chão. Gabriel fica estático, rente ao chão, esperando que eu tome uma atitude. Mando Breno soltá-lo. Começa o horário da saída.

No início, era difícil para mim sair de uma atitude professoral, no mal sentido do termo, extremamente ligada a um realismo que restringe a criação e a liberdade das crianças e dos alunos...

> "Vamos descansar, que daqui a pouco vamos descer para o lanche. Quem já brincou de gatinho obediente?" A psicomotricista explica a atividade que é uma espécie de "seu mestre mandou". Todos devem imitar a gata, que é ela. Ela pergunta como o gato anda e as crianças a seguem, engatinhando. Depois ela diz que os gatos estão com sede e pergunta se gatos bebem água em

[4] Trata-se de Ana Maria Bastos Loureiro que produziu a dissertação: Cultura, identidade e mediação: o cotidiano de uma professora. Dissertação orientada por Tânia Dauster na Pontifícia Universidade

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

copos. As crianças dizem que não e todos simulam lamber a água de pratos no chão. A estagiária pede que eles não encostem a língua no chão de verdade. Como beberam muita água, os gatos "precisam" fazer xixi. A psicomotricista levanta uma perna, imitando um cachorro. Ao mesmo tempo, eu e a estagiária falamos que quem faz xixi assim é cachorro e não gato.

Progressivamente, ao reler o diário, verifico que este comportamento foi cessando, cessando até acabar. Ao final das observações eu havia aprendido a me comportar de forma mais discreta, menos impositiva, mais adequada ao papel que exercia naquele contexto.

3.1.2 Intervenções das professoras exercendo autoridade

Freqüentemente pude observar as professoras sendo solicitadas a resolver situações de disputa e de conflito entre as crianças. Algumas vezes a ação da adulta se dava de forma mais dura, em outras, uma fala se inseria no contexto da brincadeira e regulava as ações para que voltassem a acontecer de maneira mais harmônica.

No refeitório, observei a seguinte cena no N1:

Hanna implica com Pedro colocando o pé em sua cadeira, ele pede ajuda à professora que pede a Hanna que pare. Júlia T. estende o prato, a estagiária pergunta se ela quer mais biscoito e a serve, diante da afirmativa.

No areal, se deu a seguinte intervenção:

As crianças misturam-se e se distribuem entre a areia e o parque. Hanna queixa-se que Júlia T. jogou areia fora do areal. A professora do N2 interfere, dizendo que não pode e brinca com as crianças de fazer bolo. Júlia T. convida sua professora para participar da brincadeira, oferecendo bolo para ela. A professora do N1 aceita o convite. Observo Ana Victória agarrada à estagiária. Penso no quanto sua adaptação foi difícil, com sua mãe a esquecendo até tarde no primeiro dia de aula.

Nas ações observadas, percebo duas maneiras distintas de exercer a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

autoridade. Em alguns momentos, fica clara a ação afetiva e de proteção do adulto que explica as orientações e limitações impostas, assim como busca oferecer alternativas. Em outros, as ordens são dadas através de falas autoritárias, ordens ou ameaças que encerram a possibilidade de diálogo. Analisando esses padrões identifico na primeira opção uma eficácia maior no objetivo da ação da professora.

Voltando do parque, registrei a seguinte cena:

> Breno corre na frente e a professora do N1 pergunta: "quer ficar lá com a coordenadora?", Rapidamente ele volta ao "trem". Em seguida, a professora volta-se para Letícia e manda que ela busque logo a sua sandália antes que o passarinho o leve.

Durante uma atividade pedagógica percebi que a orientação da estagiária provocou, como efeito indireto, uma competitividade das crianças que não me parecia ser o objetivo que se queria alcançar. A limitação imposta não fazia sentido e a pressa também não...

> A estagiária não permite que as crianças usem a mão toda para pintar - "só o dedinho" e apressa o Felipe para que termine a tarefa antes da cola "secar". Júlia T. berra que "ganhou", pois terminou primeiro. Na outra mesa, João Bernardo ignora a Júlia T. e diz que "ganhou". Hanna berra que quem ganhou foi ela. Júlia T., indignada, levanta-se e vai à mesa dos colegas falar que quem ganhou foi ela.

Quando o exercício de autoridade busca outros fins que não a segurança da criança, pude verificar uma postura mais impositiva:

> A estagiária parece preocupada com a limpeza da sala e avisa às crianças que "quem sujar, vai limpar". Leo conta que fez o Batman. Júlia T. volta do banheiro com a mão lavada e me mostra. A professora avisa que quem tiver lavado a mão pode tirar a camisa de pintura. Júlia T. mostra o cesto onde ficam guardadas as camisas. As crianças voltam a cobrir o rosto esticando a camisa. A estagiária proíbe, dizendo que eles vão ficar sem ar.
>
> Durante essa atividade, Ana Victória, Larhissa e Gabriel praticamente não falaram nada. Percebo que a estagiária tenta corrigir quem a chama de tia, falando o seu nome. As crianças a chamam corretamente uma vez, depois

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

voltam a usar o "tia".

Quando a criança e o seu bem-estar foram os focos da ação, pareceu haver uma atitude que estimulava a reflexão, numa postura mais próxima da que consideramos dialógica. Os resultados obtidos nesse momento mostraram que a adesão das crianças ao que estava sendo proposto era mais efetiva do que quando simplesmente recebiam ordens.

Felipe cospe nas almofadas e a estagiária o repreende. A professora que voltava do banheiro pergunta: "almofada é lugar de cuspir?" E sugere que as crianças usem o banheiro quando quiserem cuspir.

Em outra ocasião registrei a seguinte conversa:

A professora conversa com as crianças sobre a correria e gritaria que aconteceu na sala enquanto ela as ajudava a lavar as mãos. Pergunta se pode correr na sala, se pode empurrar o amigo, se pode puxar o brinquedo da mão do amigo, - "não, tem que pedir emprestado" - puxar o cabelo do amigo... A professora lembra que o espaço da sala é pequeno para correr, para isso, vão para o terceiro andar. Após acalmar a turma, a professora avisa que vai chamá-los de dois em dois para escovarem os dentes. A estagiária aproveita a deixa e reforça: "também não pode brincar de luta, né Felipe?" A professora diz que estão combinados e se levanta. Felipe diz que não tem o Power Ranger preto, só o azul. Cada um dos meninos começa a dizer quais Power Rangers têm. Léo diz ter um "dinossauro Rex",

A atividade em roda que se seguiu transcorreu de forma calma e tranqüila:

A professora conversa com as crianças sobre os bichos que moram no mar, fala que vai trazer uma foto. As crianças falam em polvo, baleia e jacaré. Nesse momento, as crianças estão calmas, em volta da professora fazendo carinho e dando beijos nela.

Em outro dia, acompanhei uma atividade que envolvia "cozinha experimental", a turma fazia um bolo. As explicações claras sobre o porquê de as crianças não poderem participar do que seria feito no fogão pareceram ter surtido o efeito desejado:

As crianças participam ativamente do preparo da massa e da mistura da

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> cobertura, parecem empolgados com a atividade. Na hora de levar ao fogo, a professora explica que fogão é lugar de adulto, porque pode queimar e que ela vai colocar o bolo no forno e cozinhar a cobertura. A estagiária e a psicomotricista se dividem e trazem as crianças em trios para observar o cozimento. Parece haver uma preocupação real de que todos entendam exatamente como o bolo está sendo confeccionado. A professora explica que, enquanto o bolo acaba de assar, eles vão subir para ter aula com a psicomotricista e ela vai olhar para que o bolo não queime. O grupo sobe, sem alinhamento, fila ou "trem", porém não há correria ou desorganização.

A posição de adulto quando se reconhece autoridade, no pleno sentido do termo, aquele que detêm algum poder/saber, permite que a onipotência não se instale e admite a honestidade de reconhecer, sem maiores complicações, que o adulto pode errar. A atividade de psicomotricidade relatada a seguir mostra isso:

> A atividade se volta para o desenho da figura humana no papel 40 kg. A psicomotricista sugere que o grupo crie um nome para o boneco, para não precisar mais chamá-lo de boneco. Sugere que seja um nome diferente dos nomes dos meninos da sala. Pedro T. sugere Harry, ela desconsidera, Breno continua: "Harry o balde de dinossauros". A psicomotricista não gosta da sugestão e pede ao Léo uma idéia. Prontamente ele sugere: "Léo". Como não pretende usar um nome da sala ela explica porque não serve e cita alguns nomes masculinos que poderiam ser usados: "Bruno, Paulo, Leandro..." Breno não se dá por satisfeito e tenta mais uma vez: "Johny Test". A psicomotricista ri e pede que seja um nome mais simples. Diante do impasse, ela decide que o boneco se chamará Bruno. Larhissa e Hanna apóiam prontamente. Breno pergunta se "é com B, como Breno, Batman, ou Buzz" //personagem do Toy Storie, Buzz Lightyear//. Na hora de escrever, a psicomotricista "erra" e escreve Breno.// Será que a minha presença está deixando ela inibida?// Fala para o grupo que "deu mole"; falou um nome e escreveu outro. O boneco passa a se chamar Breno. A estagiária que estava em baixo, se aproxima e estranha o boneco ter o nome de uma criança da turma. A psicomotricista explica que errou. Breno é convidado a colorir o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

short e pinta ele de verde. João Bernardo pinta a blusa de verde mais claro. A estagiária diz que está parecendo o Shrek //Outro personagem da Disney//e João Bernardo reforça: "É. Um ogro!"

Nem sempre a explicação pareceu objetivar uma real compreensão. Eventualmente, sob sua forma, escondeu-se uma postura autoritária que se manifestava de maneira irônica:

A psicomotricista aponta as partes do corpo presentes no boneco Breno, mostrando suas orelhas, olhos, etc. Convida João Bernardo a desenhar um boné. Sugere que seja feito um relógio. Breno pede para fazer. A psicomotricista pergunta novamente onde se usa relógio e Júlia T. responde que é no braço. Em seguida, a psicomotricista chama atenção para o fato de que a mão do boneco Breno não tem dedos e pede que as crianças verifiquem as suas mãos, se têm dedos e quantos. Começa a contar junto com eles: "1, 2, 3 4, 5". Léo diz que tem 6, ela afirma que "o 6 é na outra mão". Pedro T. é convidado a desenhar os dedos da mão do boneco, enquanto Ana Victória faz os da outra mão. A psicomotricista orienta a contagem.

Ao meu lado, Pedro T. e Breno contam suas unhas, enquanto a psicomotricista pergunta a Lahrissa quantos dedos têm no pé. Ela responde 6. A psicomotricista brinca: "Meu Deus é a Daniella Cicarreli!" Breno levanta e corre. A psicomotricista pergunta se agora é hora de correr, e diz que quando for a hora, o Breno vai ficar sentado, pois vai estar cansado demais para correr de novo. Felipe rapidamente diz que vai brincar e Léo reforça: "de pega-pega"

Outro aspecto que chamou minha atenção na relação das professoras[5] com as crianças foi a afetividade que circulava permanentemente em suas interações, bem como a capacidade dos adultos de penetrarem no universo lúdico para através dele atingirem determinados objetivos. Pareceu-me que esse fato de alguma maneira contribui para que a autoridade dos adultos e a assimetria nas relações de poder fossem mais facilmente aceitas.

Júlia T. se ofende e sai da casa de bonecas, pedindo ajuda à

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> professora e queixando-se de ter sido arranhada // estranho, pois não percebi ela sendo machucada. A sensação que me vem é que para fazer a professora dar a devida gravidade à sua reclamação, é necessário incluir uma agressão física no relato// A professora chama Hanna que se justifica, dizendo que estava brincando de manicure. Ela entra na brincadeira e pergunta que manicure é esta que machuca seus clientes. Volta-se à Júlia T. dizendo que foi sem querer e recomenda que Hanna faça a unha devagarzinho. Júlia T. se afasta em direção ao escorrega, Hanna faz uma cara de choro, depois muda de idéia e convoca João Bernardo.

O elogio da psicomotricista e a incorporação das sugestões das crianças às atividades também exemplificam o a maneira afetiva dos adultos relacionarem-se com as crianças, o trecho já citado se presta a este exemplo também:

> No final da brincadeira de "gatinho obediente" a psicomotricista começa a desacelerar a atividade, diz que agora que estão de barriga cheia, vão descansar na areia da praia, o sol está se pondo, fica de noite. Todos os gatinhos adormecem. O sol nasce os gatinhos acordam e vão mergulhar no mar. Todos simulam brincadeiras na água; A psicomotricista finge mergulhar e soltar bolhas. Breno fala que esqueceram de pegar as pranchas. A psicomotricista incorpora a sugestão à atividade. Alguns ficam de pé sobre a prancha. A estagiária pergunta que tipo de gato é aquele. As duas fazem trocadilho com o tipo de gato (bicho ou homem bonito). A atividade termina. A psicomotricista pergunta: "Quem foi gatinho obediente" e ela mesma responde que todos estão de parabéns e propõe que batam palmas para eles mesmos. As crianças aplaudem. Em seguida, rememora todas as atividades feitas naquela aula e pede que quem tirou o sapato calce novamente para beber água, lavar as mãos e descer para o lanche.

A próxima observação foi feita no parque, pela manhã, durante o horário de entrada. Havia 6 crianças inicialmente, com idades variáveis entre 1 e 5 anos. Duas professoras estavam presentes. Aqui também pude identificar a participação do adulto nas brincadeiras e um prazer autêntico nessa relação:

---

[5] A psicomotricista é tratada no diário de campo como professora, como as demais.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> A professora do maternal estimula Pedro, menino de um ano, que está subindo o escorrega: "subiu o primeiro, subiu o segundo." Alice está na fila para subir, a professora passa a sua frente e diz que é a sua vez, parece provocar a criança para ver qual será a reação e continua "implicando": "você não sabe subir, sabe?" A outra professora responde: "sabe sim!". Organiza-se uma brincadeira em torno do escorrega; todos descem. A professora do maternal coloca-se na descida e recebe com carinho cada um dos que descem.

Outra atitude que observei foi a de solicitar ou auxiliar as crianças quando se tratava de reparar algo. De certa forma, o adulto mostrava que o comportamento inadequado não gerava simplesmente punição ou bronca, mas trazia conseqüências para o coletivo que poderiam ser revertidas ou minoradas pela ação corretora.

> Chegaram João Paulo e Rodrigo. Giullia organizou uma brincadeira que consistia em encher baldes de areia. Eduardo disse que tinha cocô no balde da Layuni; ela ignorou. As crianças enterravam o dinossauro e relataram isso. Giullia queixou-se que Eduardo jogou areia em seu olho. Lucca aproveitou e começou a jogar também. Giullia ordenou: "Pára!" A professora do maternal interferiu, mandou parar e limpou carinhosamente a menina. Pediu que o Lucca a ajudasse nessa tarefa e que desse um beijo na amiga para se desculpar, rapidamente ele respondeu: "Ela não quer!" As duas professoras afirmaram que ela queria sim e ele, já nervoso, respondeu: "Ela está me olhando...". As professoras insistiram que ela estava esperando. Lucca fez o que foi solicitado muito a contragosto. Eduardo brincava de dar comida ao dinossauro e ordenava: "Come!" // imediatamente lembrei que Eduardo é uma criança com dificuldades alimentares e que volta e meia é um dos últimos a terminar o almoço no refeitório.// A professora do N2 começou a brincar na areia junto com as crianças. Eduardo e Giullia estavam dando "banho de areia" no dinossauro. A professora do N2 propôs ao Lucca: "Vamos dar banho no nosso também?" Lucca não concordou, mas a professora insistiu e disse para fingirem que era água. Em seguida, a professora do N2 falou: "Coitado, ele é neném, não sabe nadar!"

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> Imediatamente as crianças "afogaram" o filhote. Começou uma provocação das crianças, que se uniram para implicar com a professora. A brincadeira agora era afogar o filhote para a professora salvar. Giovanna C. virou um balde de areia em cima de sua cabeça e a professora do maternal se afastou com ela para lavá-la. O prazer das crianças na ação "sádica" era visível.

O sadismo, num momento inicial do desenvolvimento infantil, é esperado, porém, cabe ao adulto exercer sua função de contenção, isto é, permitir que ele seja vivenciado dentro de condições seguras, tais como nas histórias ou brincadeiras infantis e não se dirigindo aos demais.

Eventualmente foi possível encontrar situações em que o adulto errou a direção de sua bronca, foi injusto, ou exagerou na resposta a determinada ação das crianças. Interessante nesses momentos identificar como reagiram. No areal aconteceu o seguinte:

> Rodrigo aproximou-se de Lucca para brincar, porém Lucca disse para ele que o dinossauro era seu. Rodrigo se afastou, indo brincar com outras criança. Lucca irritado chutou areia em sua direção. Giullia se aproximou do Lucca quando ele voltou a brincar na areia e ele gritou, como se ela fosse derrubar seu montinho. A professora do N2 virou-se e deu uma bronca no Rodrigo, que nada tinha a ver com o ocorrido. Rodrigo não disse nada.// Fiquei me perguntando quantas broncas indevidas seriam dadas diariamente e se possuíam um efeito contra a auto-estima das crianças. Tive a sensação que eles não se afetavam muito por essas broncas, como se elas não tivessem a menor importância.// A professora também repreendeu aquele que gritou, dizendo que ele tinha que aprender a brincar junto com o amigo. Pouco depois, Rodrigo brincava na areia, misturando o conteúdo de um balde. Lucca aproximou-se. Rodrigo virou-se dizendo: "Estou mexendo." Lucca topou dividir o balde e eles conseguiram brincar juntos.

Numa situação de sala de aula, no N3 observei cena semelhante. Diante de uma atitude de sanção injusta do adulto, as crianças parecem lembrar-se de sua condição de assimetria e superam o conflito inicial deixando de lado os benefícios

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

ou prejuízos provocados pela repreensão incorreta. Esta observação foi feita pouco depois da eliminação do Brasil na Copa do Mundo.

> Um grupo brincava de lego, a professora estava lendo e respondendo às agendas e outro grupo desenhava. As crianças começaram a montar uma torre com lego. Paulo Victor disse que era da Alemanha. Sarah confirmou dizendo que era porque esta torre ficava na Alemanha. Havia uma seqüência de cores na montagem da torre. Lucas, em dúvida, perguntou qual seria agora. Sarah disse que resolveria o problema dele e continuou: "não vale branco com branco, nem vermelho com vermelho." Sarah pegou as peças que outro grupo estava usando. Laura protestou: "Paulo Victor olha!" Lucas reagiu dizendo que as peças já eram deles. Os grupos dividiram-se novamente para brincar e Eduardo começou a fingir que pegaria as peças de Sarah, ela protestou: "Pára! Não tem a menor graça." Laura avisou ao Gabriel que estava de olho nele, o que não impediu que ele pegasse escondido e passasse as peças por baixo das pernas. A professora pediu que eu olhasse a turma enquanto ela ia buscar água. Sarah e Bia conversavam e elas disseram que sabiam que os meninos iam pegar todas as peças e que não eram surdas. A professora retornou, ofereceu água aos alunos; quando começou uma nova briga pelos pinos, a professora tomou partido das meninas // não entendi o porquê// e disse que eles não iam mais brincar. Instantaneamente começou uma "trégua" e as crianças se uniram para continuar a brincar juntas. Começou uma negociação de quantas peças cada um precisava para montar o que desejava e eles devolviam o que era excesso.

3.1.3 Situações de conflito entre as crianças

O conflito é parte integrante das relações infantis e contribui para a organização social do grupo, para a construção da identidade, para a apropriação dos valores culturais e para a definição e fortalecimento de vínculos de amizade.

Borba (2005) fala sobre causas comuns dos conflitos, como a posse ou

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

controle de materiais da brincadeira, a entrada das crianças nas brincadeiras já em andamento e os machucados propositais ou não causados nas outras crianças. No contexto de minha pesquisa observei também, com freqüência, conflitos promovidos pela ação de denunciar à professora alguma ação considerada errada e digna de punição cometida por outra criança (o "dedurar"), como também disputas pela liderança das brincadeiras. Borba complementa afirmando que as reações aos conflitos parecem relacionar-se ao contexto cultural no qual estão inseridas. Acrescenta ainda que esse tipo de interação apresenta estrutura simples, do tipo *"oposição-reação"* (p.227) e que esta pode repetir-se até a desistência de uma das partes ou a interferência de um adulto ou uma terceira criança. A maneira de falar com o outro evidencia a situação de conflito, conforme pode ser visto nos fragmentos seguintes:

> À medida que vão lavando as mãos, as crianças aproximam-se de mim que estou nas almofadas. Ana Victória pede para a estagiária prender seu cabelo, mas não tem paciência de esperá-la tirar a blusa de Pedro T. e vai guardar o prendedor na mochila. Breno tira a nuvem da janela do tempo e Letícia dá a maior bronca: "Bota isso aí, não pode pegar!". Larhissa vai mexer e escuta a mesmíssima bronca. Júlia T. empurra João Pedro P. Letícia se volta para a Júlia T. que havia pego a nuvem: "solta isso!" Breno e João Bernardo correm pela sala e gritam.

Em outro momento, no N3, as crianças promoveram o seguinte diálogo:

> Paulo Victor queixou-se a mim que o Lucas tinha falado um palavrão, Lucas disse que não tinha falado. Paulo Victor mandou autoritário: "repete!" Lucas na mesma hora respondeu: "Você não manda em mim!" Fiquei em silêncio e a discussão encerrou-se naturalmente...

As estratégias para resolução dos conflitos merecem especial atenção No relato seguinte, observamos uma cena na qual o que estava em jogo era a disputa por brinquedos:

> Giullia pediu o dinossauro do Lucca emprestado. A professora disse que podia emprestar sim. Lucca não quis atender ao pedido da colega, mas acabou cedendo à pressão da professora para que o fizesse. Giullia saiu de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

perto, satisfeita, levando o dinossauro e aproximou-se de Layuni que estava no areal. Lucca veio de fininho e puxou seu brinquedo de volta. Giulia reagiu: "Dessa forma eu não empresto mais a minha corneta!" Lucca voltou atrás e deixou o brinquedo mais um pouco com a colega. // Interessante essa negociação; mais eficaz que a intervenção da professora//

Da mesma maneira, aqui podemos observar a disputa pelos espaços de brincar e as estratégias para solucioná-la:

Um grupo de crianças brincava na casa de bonecas, Lucca aproximou-se e disse que a casa era dele. Os quatro responderam que não, era da escola. Lucca resolveu: "Aqui é minha casa da escola!". Giullia não gostou da resposta e ameaçou: "Vou contar para pro!".// Ela mantém esse hábito desenvolvido na escola de São Paulo, onde estudou antes de vir para cá.// Júlia não permitiu e tentou resolver entre as próprias crianças. Mostrou um outro espaço e disse que ali era a mesinha deles. Em seguida, conduziu o grupo ao castelo, Lucca continuou sozinho.

Fica evidente que sem a intervenção direta de um adulto, as crianças buscam estratégias para resolução de conflitos demonstrando habilidade no equilíbrio entre o ceder ou se impor. Eventualmente, faz parte dessa aprendizagem do jogo social, momentos em que as estratégias pacíficas são abandonadas em favor da agressão física. Entretanto, pude perceber que as crianças apresentam uma capacidade de resolução dos conflitos que baseia-se na própria relação entre elas, não demandando sempre a intervenção de um adulto, pois baseiam suas ações em regras compartilhadas entre elas. Há uma tentativa freqüente de solução pois, de uma maneira geral, a outra alternativa é a ruptura ou fim da brincadeira. Assim, reafirmo a proposta de Borba, quando diz que:

> *"... é possível dizer que a experiência das crianças com os conflitos oferece um campo de aprendizagem de regras de sociabilidade e de uma prática social coletiva na qual a construção de um espaço comum partilhado se faz a partir de relações de afinidade, amizade, diferenças, semelhanças, solidariedade, disputas, desavenças, acordos, concordâncias,*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> *igualdades, desigualdades, hierarquias, enfim a partir de todas as contradições presentes nas relações que estabelecemos uns com os outros e com o mundo."* (2005, p. 232).

3.1.4 Quanto maior melhor: a hierarquia por tamanho

Durante as observações no campo, uma recorrência foi a referência aos tamanhos, das próprias crianças, dos brinquedos ou dos insetos. Pude inferir que o tamanho é uma categoria importante para as crianças, revelando alguma espécie de status ou hierarquia. As crianças do maternal são consideradas bebês, embora várias tenham entre dois e três anos, pelas crianças do N2 que estão com quatro ou cinco anos:

> João Pedro R., Giovanna e Amanda brincam no centro do areal absolutamente absorvidos pela atividade. Giovanna diz: "o meu era cheio de estrela..." Amanda diz que o dela também. João Pedro R. oferece suco. Giovanna dirigindo-se aos amigos diz: "foi o bebezinho do maternal que me deu isso" (uma forminha). "Vamos arrancar o chão". Os três cavam intensamente e enterram seus pés, divertindo-se com isso.

As professoras parecem recorrer à mesma lógica hierárquica entre idades e tamanhos para obter comportamentos esperados, como percebemos a seguir:

> A professora do N1 busca organizar a turma e, elevando a voz, sem estar brigando, avisa que vai fechar os olhos e quando abrir quer ver uma "rodinha linda". Pergunta se pode abrir, porém os alunos gritam que não, faltam Gabriel e Letícia na roda. As crianças gritam o nome deles para que venham para a roda e Gabriel reclama que seu ouvido está doendo. A professora fala para a estagiária ir buscá-lo, pois do contrário ele não virá. Ela busca e ele vem sem resistência. A professora diz para os alunos que vai ter que pegar a Letícia pela mão. Diz que isso é comum no Maternal Baby, onde os bebês ainda não sabem bem o que fazer.

Isso pode ser observado também na repreensão da psicomotricista à aluna que sobe a escada apoiando as mãos no degrau da frente perguntando se ela voltou ao

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

maternal, onde as crianças ainda têm dificuldade de subir. No parque, observei o seguinte diálogo:

> Carol fala que viu uma abelha "deste tamanho". Eduardo conta que, da primeira vez que viu uma abelha, ela era maior, "desta vez é pequenininha".// Fico com a impressão que oquele que tiver visto a maior abelha, adquire um maior status no grupo.//

A percepção anterior parece confirmada pela resposta obtida na situação transcrita a seguir:

> Enquanto limpavam os pés para calçar os sapatos depois de brincarem no areal, apareceu um inseto e a crianças disseram que era a abelha rainha. Perguntei por que aquela abelha era rainha e Eduardo respondeu que ela era grande. Perguntei se quem era grande podia mandar, mas não obtive reposta. Eduardo disse então: "Parece que a abelha rainha está precisando de um soquinho." Perguntei: "Por quê?" e ele respondeu: "Ela está me incomodando..." // Tive a nítida sensação de que quem estava incomodando com perguntas era eu...//

A classificação por tamanho, idade ou série parece ser um elemento que organiza o pensamento e favorece a construção das identidades:

> As crianças brincavam de preparar comida quando Eduardo perguntou: "E se de repente aparecer uma libélula gigante igual à minha e atacar a abelha rainha?" Júlia pareceu não gostar da mudança de enfoque da brincadeira e mostrou ter entrado na lógica da hierarquia por tamanho ou idade dizendo que não podia brincar com a Giullia. Em seguida, começou a classificar as crianças pela série que cursam à tarde: "Eduardo, você é do N3 e vocês (Giullia e Layuni) são do N2". Eduardo foi buscar uma panela para cozinhar e Júlia encomendou que trouxesse também 5 pratos, 6 garfos, 4 panelas... As professoras começaram a cantar: "Está na hora de guardar..." Giullia foi buscar Alice no balanço, enquanto as crianças arrumavam. As crianças foram para a colação.

Ao identificar-se como "de uma série" ou idade, a criança estabelece parâmetros para sua ação, define grupos de afinidades, conceitua o que acha

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

inadequado para sua faixa etária, enfim, define alguns critérios que facilitam sua inserção social.

É interessante pensar que os próprios adultos eventualmente são contaminados por essa lógica infantil, qual seja: o maior é o mais poderoso, assim, percebemos que uma fala comum das coordenadoras aos pais quando estes relatavam suas dificuldades com as crianças e os limites era lembrá-los do quanto eram maiores que seus filhos, fato que ficava obscurecido na narrativa desses pais. Era comum nesse momento um certo mal-estar dos pais por se perceberem "grandes", logo responsáveis pelos filhos "pequenos".

Por outro lado, diante do reconhecimento da hierarquia do maior, podemos levantar a hipótese de que para as crianças não há grandes dilemas em reconhecer a autoridade dos adultos – os maiores – parece, isso sim, haver uma dificuldade dos adultos em ocuparem esse lugar.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

3.1.5 Relações de liderança entre os pares

Normalmente as brincadeiras se organizam ao redor de um líder que determina o que vai acontecer, quem pode participar da brincadeira ou não, de que maneira cada qual vai se inserir. Para assumir essa função, a criança precisa ter algumas características: não pode ser inibida, precisa exercer influência sobre as demais, sendo aceita por eles. Comumente, essa função é disputada por duas ou mais crianças, gerando conflitos que são "vencidos" pelos mais fortes no exercício da liderança ou ainda, que se impõem pela força.

A identificação do líder se deu através do vocabulário das próprias crianças, designando um chefe ou dono da brincadeira, pela possibilidade de decidir quem pode ou não entrar na brincadeira em curso e ainda pela posição de determinar os rumos das brincadeiras ou mediar as relações entre os pares. Borba (2005, p.210) valoriza o papel do líder como aquele que inaugura a possibilidade das crianças se apropriarem, mais adiante, de formas de organização social mais autônomas, que independem da presença concreta de alguém nessa função. O líder é aquele que permite o funcionamento das brincadeiras, pois introduz normas e regras (seja dos

adultos ou das crianças) que garantem a continuidade da atividade coletiva a despeito dos desejos individuais que tentam se impor ao processo. O grupo deve ao líder a possibilidade de se organizar numa brincadeira, como afirma Borba sobre a semelhança do líder a um imã que possui como função primordial:

> *"... a de constituir um grupo de brincadeira. Essa posição, contudo, não é desvinculada das relações de amizade e dos valores do grupo, principais fatores determinantes da formação e divisão dos grupos (...) há várias relações em jogo. Uma relação de amizade, por exemplo, autoriza uma criança a imitar e a seguir o seu líder, ao passo que uma relação de hostilidade é um impeditivo dessa forma de interação (...) Ao aceitar ser seguido por um par, o líder manifesta e anuncia suas relações, fortalecendo-as e estreitando-as..."* (2005, p.211).

O líder, numa certa fase é uma necessidade do grupo para que as brincadeiras possam acontecer. Apresento, em seguida, alguns fragmentos do diário de campo que explicitam essa questão.

> Hanna domina a brincadeira, dá ordens à Larhissa: "não é para derramar, não mexe!" A professora brinca com Júlia T. e Duda, fazendo bolos de areia. Hanna convida (ordena?). Júlia T. para brincarem de manicure na casinha, João Bernardo quer pintar suas unhas também, mas continua na areia. Escuto Hanna oferecendo as cores do esmalte de faz de conta: "vermelho ou azul? "Pronto, passei o palito, agora a outra." Júlia T. obedece. Quando tenta inverter os papéis na brincadeira, Hanna não permite.

Vejamos a seguir como a liderança organiza e possibilita a brincadeira, definindo papéis, rumos e quem poderá se integrar ou não a ela:

> Júlia imita neném: "mamãe, da, da, da". A professora escuta e pergunta quem está falando. Carol responde que é a Júlia e esta explica que estão brincando de mãe e filha. Alice e Giullia se aproximam e Júlia explica a brincadeira para que elas possam participar. Todas entram no trem. Layuni

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

circula ao redor da brincadeira. Giullia e Alice parecem se desinteressar e se afastam... Júlia determina: "chegamos, vai Carol!" As meninas saem do trem, dirigem-se ao barco. Júlia determina para onde vão e diz para Eduardo: "Não é aqui, espera. Onde é mãe?" Layuni se aproxima do barco, Júlia rapidamente chama Carol para saírem de lá. Carol vai para a casinha, Júlia se aproxima e diz que falta o Eduardo.

No relato a seguir verificamos que quem exerce o papel de líder escolhe ser a filha na brincadeira, no entanto, a liderança parece o tempo todo ameaçada pela criança que ocupa o lugar de mãe. Há um determinado momento em que essa disputa chega a ser verbalizada. As estratégias para se manter no poder incluem uma alternância entre ordens verbais, negociação amigável e em alguns casos, abrir mão de uma posição inicial para atender às demandas das demais crianças.

As crianças estavam no parque, pela manhã no horário de chegada. Júlia fala autoritária: "Alice, empresta a bolsa para a Carol?!" Ela empresta e as meninas se dirigem para a casinha. Júlia diz que está fechada e Eduardo diz que sabe abrir, Júlia determina que ele abra. Começa outra brincadeira, Júlia diz que eles vão viajar e convoca Carol, "vem aqui atrás de mim!" Elas andam pelo parque todo, entram no trem. Júlia distribui os papéis: Eduardo era o cachorro, Carol era a mãe e Júlia era a filha. E afasta outras crianças da brincadeira: "vai ficar apertado se entrar mais alguém".

Quando não encontra resistências, a criança age com autoritarismo, impondo seus desejos ao grupo que, por alguma razão, provavelmente porque o desejo da líder vai ao encontro do seu, aceita. Nem sempre, no entanto, o processo transcorre dessa maneira. Há momentos em que ceder é estratégico para que a brincadeira possa continuar:

Júlia e Carol estão "cozinhando" e Júlia tenta determinar: "não precisa desta colher." Carol não aceita: "precisa sim!". Júlia oferece suco ou café e Carol diz que agora não. Júlia diz que hoje não vai poder comer. Giullia e Alice que tinham se aproximado se afastam de novo. Giullia pretende um monopólio sobre Alice e a afasta de qualquer outra criança. Júlia volta a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> oferecer: "Isso é café, caraca! Quem quer suco?" Júlia diz para o Eduardo/cachorro: "Não pode comer macarrão". Carol diz que é ração e o chama: "Aqui cachorro, eu vou te dar a sua comida!" Júlia manda ele comer com a mão. Carol diz que vai "consertar" a comida do cachorro e ordena: "prepara aí Júlia!". Júlia concorda.

No momento em que se vê ameaçada, a líder reavalia sua posição, fazendo concessão ao desejo alheio. O diálogo seguinte revela o uso de argumentos do universo adulto para legitimar as posições:

> Carol pergunta à Júlia se ela quer levar o cachorro para passear, ao que ela responde: "Estou arrumando a casa, né mãe?" Carol responde: "Sabia que levar o cachorro para passear também é responsabilidade? Vai cachorro pode passear"

As crianças parecem perceber certa incongruência entre a posição de líder e de filha assumida por ela. Por mais que em alguns momentos os adultos não se responsabilizem pelos processos, as crianças parecem ainda demandar isso. Na dúvida, uma criança pergunta à líder se ela deseja mudar seu papel na brincadeira.

> Júlia vai para o trem, onde já estão Alice e Júlia e sai de lá com o carrinho de compras, avisa que não havia nada para comprar e volta. Carol fala: "Ô filha, o que você está fazendo com a minha comida?" Júlia se queixa de que tinha arrumado e começa a guardar tudo de novo. Carol diz: "ô filha é a comida da convidada!" Júlia ignora, continua arrumando e diz: "Agora a casa vai ficar toda arrumada, nunca mais eu vou sair para vocês não bagunçarem; arruma aí!" Carol responde que arruma se ela deixar bagunçar. Júlia não concorda e diz que não vai brincar de mais nada. Carol tenta negociar: "Você quer ser a mãe?"

A figura de liderança serve ainda para expressar os desejos do grupo, mesmo que, nesse caso, funcione quase como um escudo para a própria líder não ter que se indispor com os seus pares. O relato a seguir fornece um exemplo claro dessa situação:

> Giullia pergunta às meninas se Alice pode entrar na casinha. Júlia diz que não, pois está muito cheia. Carol e Júlia refutam Giullia dizendo que Layuni

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

é a dona da brincadeira e ela não deixou elas entrarem.

Embora não exerça nenhuma liderança de fato nesse momento, Layuni é alçada a esta posição para que as outras meninas não precisem assumir que elas não desejam a entrada das demais na brincadeira. No entanto, ao aceitar esse papel, Layuni obtém vantagens nítidas, não precisa carregar brinquedos e é plenamente aceita na brincadeira, o que antes ocorria com restrições.

As descobertas de Borba sobre a função do líder parecem ser confirmadas em minhas observações, pois a idéia mais aceita é de uma liderança que exerce função de proteção da brincadeira. Borba relaciona a liderança a uma direção teatral onde acontece a escalação do elenco e a orientação das falas e ações dos atores. (2005, p.215). O autoritarismo não é bem aceito, acontecendo nessas atividades uma aprendizagem do exercício da autoridade aliada à compreensão que impõe uma disciplina que visa levar o grupo a reconhecer a necessidade das regras de sociabilidade.

A função do líder é reconhecida e aceita nas interações entre os pares como necessária para que a brincadeira se constitua. Porém as formas que a liderança vai assumir vão depender de uma série de fatores, como a idade dos envolvidos, a natureza da brincadeira, pela afinidade ou hostilidade entre as crianças e pelos papéis que representam. Assim, concordo com Borba quando diz que: *"A relação de liderança não pode, portanto, ser compreendida como uma relação estática independente dos contextos que configuram as brincadeiras."* (2005, p.225).

3.1.6 E os pais, como entram nessa história?

Inicialmente fui contaminada pela invisibilidade dos pais. Achava que não poderia encontrá-los, senão pelas falas e ações de seus filhos. Pais apresentados, mas não presentes. De certa forma, minha dificuldade em enxergá-los pode ser associada ao momento em que busquei ver o outro pelo seu próprio olhar. Busquei identificar-me ao sujeito, objeto de minha pesquisa e, durante algum tempo, vivenciei, tal qual uma relação contratransferencial [6], um sentimento de sua

[6] Contratransferência - Conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

inexistência.

A possibilidade de constituir-me autora, ao afastar-me do campo e dos sujeitos resgatou o excedente de visão – conceito que Bakhtin desenvolve a partir das noções de tempo e espaço como unidade da arena discursiva e que condiciona toda e qualquer visão à relatividade provocada pelo posicionamento que o sujeito ocupa, havendo sempre algo inacessível ao próprio olhar[7] - que parecia perdido numa unidade fusional estabelecida com as crianças e as professoras e que determinava aos pais a culpa por uma omissão. Entretanto eles estavam lá o tempo todo. Suas angústias, seus acertos, seus pedidos de ajuda, tudo isso denunciava que eles, tal qual as crianças e profissionais da escola, tinham sido atropelados por uma modernidade avançada que pôs fim aos valores que norteavam as ações coletivas e a identidade individual, que possui sempre uma dimensão social.

Além de pesquisadora, sou mãe e, tal qual os pais que eu, psicóloga da escola, tanto criticava, muitas vezes não pude ler a agenda escolar, não pude comparecer às reuniões de pais por estar trabalhando, não estive em casa com um filho adoentado. Por que então não conseguia desenvolver a empatia necessária para entender esse processo também sob o ponto de vista das mudanças sociais da contemporaneidade? Por que assumia a culpa individualmente por um processo que diz respeito a todos nós? Aqui, uma dissociação se estabelecia. A educadora condenava, a mãe justificava. Quem sabe a pesquisadora possa enunciar algumas proposições que conciliem aspectos tão divergentes?

Há, no entanto, um vazio de responsabilidade que é inegável. Não sempre, não em todos os casos, não permanente, porém real. Nas situações descritas a seguir, busco apresentar esses dados. Difícil tarefa se não se pretende o estabelecimento de culpados, mas uma análise efetiva da condição familiar na contemporaneidade.

Os relatos exemplificam, de uma maneira geral, uma tentativa da família em transferir para o colégio responsabilidades que, a princípio deveriam ser suas, mas de que não conseguem dar conta:

---

particularmente, à transferência deste. (Laplanche e Pontalis, 1997).

[7] Este conceito de Bakhtin, entre outros, foi tratado no primeiro capítulo desta dissertação.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> Hoje é a comemoração da Festa Junina. As crianças do horário integral serão conduzidas à outra unidade, onde durante toda a tarde terão brincadeiras e um lanche típico junto às crianças do horário parcial que deverão ser entregues pelos responsáveis diretamente na outra unidade. Ao final do dia farão uma apresentação para a qual os pais foram convidados. Foi solicitado, por escrito na agenda, com bastante antecedência, que as crianças viessem com trajes caipiras ou "country".//Eta influência americana... ainda bem que no ano passado o tema da festa foi o Sítio do Pica-Pau Amarelo, pois do contrário ficaria angustiada com essas escolhas que não valorizam o nosso folclore//
>
> Júlia F. (2 anos) chegou e a professora percebeu que não havia trazido o traje solicitado, avisou à Coordenação que telefonou ao pai, solicitando uma solução. O pai disse estar muito ocupado e que levaria um vestido caipira na hora da festa. A Coordenação arranjou um vestido emprestado na arara de fantasias e Júlia pôde passar a tarde caracterizada como os demais alunos. Na hora da apresentação, os pais chegaram trazendo um vestido uns dois números maior que a criança. As professoras tentaram apertá-lo um pouco com fitas, mas o resultado ficou visivelmente patético.// O que aconteceu? Os pais não sabem o tamanho da criança, ou não encontraram outra fantasia?//

No trecho seguinte, como em vários outros do diário de campo, percebemos como as crianças estão apresentando seus pais ao mundo. Essa visão, embora possa não representar exatamente o que ocorre, ocupa o pensamento do menino como uma possibilidade concreta:

> Lucca (3 anos) cuspiu no chão da sala. A professora o repreendeu, dizendo que não era correto sujar a sala. Sem hesitar, Lucca respondeu: "Chama a minha mãe para limpar!" A professora respondeu que aqui quem sujava, limpava, e buscou um pano para ele usar. Lucca limpou o chão.

Já o relato seguinte mostra o poder de decisão que os pais atribuem a crianças muito pequenas que não poderiam se responsabilizar por decisões tão significativas. Diante de qualquer ameaça de sofrimento, os pais recuam temerosos.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

A *educação analgésica* de que fala César Ibrahim (2006) tem nesse caso uma concretude exemplar.

> Os pais de Leandro vieram visitar a escola para matriculá-lo, pois ele estava vindo de uma experiência de não adaptar-se ao outro colégio. Os pais não sabiam o motivo, porém ele chorava e não queria ficar lá. Diante disso, retiraram a criança da escola para que não ficasse "traumatizada". Enquanto visitava o colégio, o menino fazia o que queria, ao entrar na piscina de bolas, virou-se para uma menina do maternal e armado de uma cara bem feroz anunciou: "Eu sou muito mal!". A menina começou a chorar. Na saída da visita a mãe indagou se era obrigatório o uso do uniforme, pois Leandro só utilizava fantasias de super-heróis (neste dia ele estava de super-homem). A coordenação disse que o uniforme era obrigatório. Achei pouco provável que essa família retornasse para a matrícula.

Ainda no caso dessa criança, a situação seguinte parece dar a impressão de que o papel de adulto, responsável ou autoridade, efetivamente não está mais na família, que parece apresentar-se de maneira infantil e reconhece a autoridade como externa a si mesma.

> Para minha surpresa, a família de Leandro fez sua matrícula no colégio e ele veio devidamente uniformizado, entrou sem problemas e relacionou-se bem com as crianças e adultos da equipe. Como estava em adaptação, seu pai permaneceu na escola esperando o horário da saída, antecipado para às 15h. Ele trouxe um amigo e os dois aguardavam no primeiro andar quando travaram o seguinte diálogo:
>
> Amigo do pai: "Vamos embora, já são 14h30min"
>
> Pai do Leandro: "Que é isso cara! Aqui quem manda são elas (apontando para a coordenação), a gente tem que cumprir os horários que elas determinam."

Vemos que a escola exerce o papel de contenção, de colocar limites para todos – crianças e adultos – e que esse papel, embora contrarie o desejo, é valorizado e reconhecido como importante. O pai do Leandro não escondia certo orgulho por ter escolhido uma escola que não se furtava a definir e explicitar suas

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

regras, como se não precisasse ceder sempre aos clientes ou consumidores de seus serviços. Parece haver na família o desejo de que a autoridade possa continuar sendo exercida mesmo que o terceiro (aquele que em psicanálise impõe o afastamento da unidade fusional mãe/bebê, na verdade uma função simbólica) localize-se fora dela.

Novamente observamos a delegação da autoridade da família ao colégio e um movimento dos pais de provocá-la para testar sua consistência:

> Leandro estava faltando ao colégio há três dias, não estava doente, mas como o pai estava disponível, o menino quis ficar em casa. Nessa sexta-feira, o pai chegou acompanhado do menino, sem uniforme quase ao final da tarde e disse ao porteiro que ele estava com saudades dos amigos, por isso veio dar um pulinho para visitá-los. O porteiro veio à coordenação que chamou o pai para conversar. A coordenadora explicou ao pai que Leandro não tinha vindo à aula, portanto não poderia "dar um pulinho" para visitar os amigos e que era importante ensiná-lo que, ao fazer escolhas, geralmente abrimos mão daquilo que não escolhemos. O pai ficou muito aborrecido com a escola e disse ao menino: "Vamos embora, você não vai poder entrar, elas não deixam..."

Outros episódios trazem aspectos tocantes que certamente afetam a todos envolvidos. Mesmo em momentos de confraternização, a tarefa de comemorar junto à criança é delegada aos profissionais do colégio.

> Os pais de Giullia chegaram trazendo os artigos para realizar a comemoração de seu aniversário no lanche do colégio. Entregaram tudo na mão da coordenação e comentaram que acharam melhor não encher as bolas à noite pois ficariam murchas. Diante da pergunta se não ficariam para a festa, a mãe respondeu que apenas o pai retornaria no horário (9h), pois ela ia trabalhar. A coordenadora arrumou tudo como se a festa fosse de sua filha. Na hora da comemoração, o pai sentou-se junto às crianças e as professoras serviram o lanche, o que sempre é feito pela família do aniversariante.

Embora a psicóloga escolar apresente uma tendência a considerar esse fato

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

como um descaso, a pesquisadora me obriga a considerar as pressões profissionais da família. Essa mãe estava num emprego novo, recém conquistado e, embora não tenha abordado na dissertação as diferenças das pressões sofridas pelos profissionais em função do gênero, é clara a exigência para que as trabalhadoras minimizem os aspectos relativos à maternidade. As mulheres, além de provar sua competência, precisam demonstrar desapego das situações relacionadas aos filhos, como se precisassem convencer seus empregadores de que não fizeram mau negócio ao selecionar uma mulher para aquela função. Diante das demandas sofridas pelos pais e da falta de uma análise crítica da situação que pudesse efetivamente colocar os interesses das crianças em primeiro plano, é inevitável uma redefinição dos papéis daqueles envolvidos com os seus cuidados. Mais uma vez, os pais pedem que o colégio assuma sua função:

> Hoje é a comemoração dos dias dos pais. As crianças do horário integral serão conduzidas à outra unidade para uma apresentação ao final do dia para qual os responsáveis foram convidados. Houve muito ensaio e preparação para a festa desde o retorno das férias, as crianças misturam-se em grupos de faixas etárias variadas e apresentam "pequenos números". Para o figurino, foram confeccionadas fantasias com o auxílio das crianças usando folhas de E.V.A., papel crepom, tnt, entre outros materiais. Sob a fantasia as crianças deveriam utilizar roupas de cores indicadas pelas professoras.
>
> Júlia F. chegou e a professora percebeu que não havia trazido a camisa vermelha solicitada para a apresentação, sinalizou para a coordenadora que telefonou ao pai, que é a pessoa mais presente na escola, pois trabalha próximo, relatando o ocorrido. O pai disse estar muito ocupado e perguntou se a coordenadora não poderia "arranjar" uma blusa vermelha para a sua filha.// Como aconteceu fato idêntico na Festa Junina, ele achou natural que a escola se responsabilizasse por isso// A coordenadora disse que não havia como fazer isso. Na hora da apresentação o pai trouxe a blusa solicitada.

Em alguns momentos parece haver uma falta de percepção de alguma

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

espécie de diferença hierárquica entre adultos e crianças. Assim, são ambos responsáveis por processos que não caberiam à criança tomar parte ou pelo qual não poderia se responsabilizar.

> A professora do N2 relatou-me que Júlia O. contou que vai ganhar um irmãozinho, porque a mãe parou de tomar remédio e vai engravidar, então, ela Júlia O. também decidiu parar de tomar remédio, para deixar o irmãozinho vir.

Uma decretação da impotência familiar, expressa na total delegação de poder ou inversão de papéis pode ser vista quando a babá recorre ao colégio com uma demanda familiar:

> A babá de Leandro entrou com o menino e dirigindo-se à coordenação transmitiu um recado da mãe: ela solicitava que a professora conversasse com ele sobre a importância de se tomar banho e escovar os dentes, pois em casa o menino recusava-se a fazer isso. A coordenadora explicou que isso já é assunto de muitas conversas no maternal, inclusive tendo sido feito um teatro de fantoches a partir de uma história lida em sala. Além disso, na escola, Leandro cumpria com as tarefas de higiene sem problema algum, o que sinalizava uma possível dificuldade de estabelecer limites em casa. Caso a mãe desejasse, a escola estaria à disposição para falar sobre o tema. A babá disse que era verdade, pois com a mãe ele não atendia mesmo, somente quando ela ameaçava contar para a professora que ficaria muito triste com isso.

Os pais e a babá admitiam para a criança e para a escola sua incapacidade em impor normas a serem seguidas em casa. De certa forma, é como se a família solicitasse à professora que estendesse sua autoridade para o espaço privado. As tarefas educacionais das professoras parecem são naturalizadas e transferidas a qualquer espaço em que se encontrem com as famílias como no relato da professora do N2:

> A professora estava contando à coordenadora sobre o aniversário de seus alunos gêmeos, Júlia R. e Pedro R. ao qual compareceu com sua filha no final de semana. No início da festa, o pai de Giovanna A. colega de turma dos

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

> aniversariantes, dirigiu-se à professora, pedindo que ela olhasse sua filha um instante. A professora imaginou que o pai iria ao banheiro ou coisa similar, retornando em seguida. Para sua surpresa, o pai foi embora da festa, voltando apenas após os parabéns.

Por outro lado, nem todos os relatos são de omissão. Até por sua natureza oposta ao fato que mobilizou o interesse em escrever essa dissertação, a situação seguinte revelou como a família contemporânea apresenta suas ambigüidades, felizmente, porém, em muitos casos, isso não se revela em falta de ação, de reconhecimento da autoria no processo de criação dos filhos ou, em síntese, do exercício da autoridade:

> A mãe de Breno ligou preocupada com o bilhete que recebeu relatando que o filho havia levado para casa dois fantoches de um colega e escondido o fato. Em casa ele relatou que o amigo tinha emprestado os brinquedos uma semana antes. A mãe viu e os colocou na frente da mochila, junto à agenda para que a professora visse e devolvesse ao dono. Como não viu mais os brinquedos, achou que tinham sido devolvidos. Uma semana depois recebeu o bilhete. A Psicóloga explicou que, aos três anos de idade, esse comportamento é comum, sendo importante apenas que se converse com a criança para ajudá-la a construir os valores morais, de um lado pela empatia ("você gostaria que fizessem isso com você?") de outro pela ação repressora ("Não podemos pegar o que não nos pertence.").
>
> Enquanto a mãe falava ao telefone, os gritos de Breno pedindo que ela parasse de falar eram audíveis, ele chorava e insistia que ela desligasse. No dia seguinte, pela manhã, pai, mãe e Breno chegaram ao colégio. O pai relatou que eles conversaram e Breno tinha algo a dizer. Breno desculpou-se com todos os envolvidos, disse que não faria mais, recebeu um abraço e a questão foi encerrada//Ainda posso acreditar na família!//

Pai e mãe às vezes apresentam dificuldades em definirem ações conjuntas dentro de uma perspectiva de colaboração e trabalho de grupo. Foi comum encontrar situações em que um dos responsáveis solicitava ao colégio que convocasse o outro para ouvir o que estava sendo dito e entendesse a necessidade de uma ação diferente

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

da que vinha desempenhando. Esse relato exemplifica tal fato. Parece que estamos diante de uma mãe e seus filhos, categoria na qual parece se enquadrar também o pai, como se ele não pudesse exercer a sua discordância de maneira adulta e negociada, devendo ceder diante de alguém que se propõe a ocupar essa função.

> Há mais de dois meses, a escola havia solicitado à mãe de Luccas (3 anos) que comparecesse a uma entrevista para abordarem problemas do menino quanto à falta de limites e para sinalizarem para a família que ele chegava sempre após o almoço ter sido servido, o que era um complicador. Após sucessivas desmarcações, finalmente a mãe pôde comparecer, embora tenha chegado com trinta minutos de atraso, pois seu carro enguiçou. Ela relatou à coordenação que estava ficando incomodada com o comportamento do filho (temporão de uma família onde há dois outros filhos adolescentes), pois ele estava se tornando intratável. Relatou que começou a utilizar uma estratégia mais firme, pois quando contrariado, Luccas "varejava" objetos do segundo andar da casa para o primeiro e exemplificou, agora ela não permitia mais que ele utilizasse copos de vidro, o que fazia há muito tempo, pois só convive com adultos. Outro dia, no entanto, ao ser contrariado, jogou o copo que se despedaçou. A mãe relatou que tem dificuldades em contar com a participação do pai nesse novo comportamento, pois ele acha engraçado tudo o que a criança faz. e relatou uma conversa no carro, após a escola, onde ela leu na agenda que o filho havia machucado um colega numa disputa. Ela conversou sobre isso, pois não gosta de agressividade. O filho disse que ele apanhou do colega. O pai interferiu e pediu que ele dissesse a verdade. Prontamente, Luccas falou: "a verdade". Os pais acharam engraçado, mas mantiveram-se sérios e o pai falou ao filho que se ele não contasse o que de fato ocorrera, não receberia presente do Papai Noel. Luccas então relatou o fato, tal como a professora havia registrado. O pai muito aborrecido disse ao filho que "estava de mal". Após sinalizarem para a mãe que "ficar de mal" pressupõe uma relação entre iguais e não um exercício de autoridade, a mãe pediu que a coordenadora e a psicóloga agendassem um atendimento com o pai, que poderia ter vindo neste, pois está de férias, mas achou que bastava

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

ela vir. Um encontro ficou marcado então para uma data próxima, no entanto, o encontro foi desmarcado pelo pai.

3.1.7 Conversando com as crianças: o dizem sobre autoridade?

Durante a pesquisa, a despeito de algumas críticas que consideravam inoportuno realizar entrevistas com crianças tão pequenas, realizei algumas incursões nesse terreno. Inicialmente fui extremamente diretiva, talvez por receio do que viria como resposta, porém, ao final, obtive respostas e análises bastante interessantes para entendermos o que dizem esses pequenos sujeitos sobre os temas tratados até aqui: as intervenções das professoras exercendo autoridade, as situações de conflito entre as crianças, a hierarquia por tamanho, as relações de liderança entre os pares e o papel assumido pelos pais.

Após rever as estratégias que utilizei nas entrevistas anteriores, senti que já poderia gravar novas conversas informais com as crianças. Algumas dúvidas específicas me assolavam: o que elas tinham a dizer sobre o comportamento distinto que elas mesmas assumem na presença dos familiares e no grupo da escola. O aparato técnico me deixou na mão! O gravador recusou-se a funcionar. Decidi tomar notas e realizar a conversa assim mesmo. Sentados no parque, eu, Eduardo, Luis Fernando, Layuni, Giullia e Gustavo travamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Eu tenho uma dúvida que talvez vocês possam me ajudar a esclarecer. Outro dia, uma babá do maternal trouxe um recado da mãe para a professora; ela pedia que se conversasse com a criança sobre a importância de escovar os dentes e tomar banho em casa, pois ele recusava-se a fazê-lo. Eu sabia, no entanto que no colégio ele fazia essas coisas sem dificuldade. Eu queria saber, na opinião de vocês por que isso acontecia?

Luiz Fernando: Vai ver que ele não gosta de tomar banho em casa...

Eduardo: É, em casa fica meio sujo...

Luis Fernando: Hoje eu vou para uma festa, vou tomar banho na escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Gustavo: Eu escovo o dente.

Eduardo: Eu escovo o dente e tomo banho em casa.

Pesquisadora: Ok. Vou perguntar outra coisa então. Eu vejo que as crianças menores chegam sempre chupando chupeta. Quando entram guardam na mochila e só pegam para dormir. Na saída, já vi que várias nem chegam ao portão e já pegam novamente a chupeta. Por que vocês acham que isso acontece?

Gustavo: Não sei.

Luis Fernando: Porque está bem perto da mãe e do pai.

Pesquisadora: Perto da mãe e do pai pode?

Luis Fernando: A minha irmã só chupa chupeta quando vai dormir e quando está chorando.

Gustavo: O pai e a mãe não gostam que chupe.

Eduardo: Meu primo só chupa chupeta quando está dormindo.

// Achei uma abertura!!!! O primo e a irmã vão servir para que falem de si!//

Eduardo: Meu primo é muito levado, faz muita bagunça, espalha os brinquedos pela casa.

Pesquisadora: E aí?

Eduardo: Alguém manda ele catar, ele cata sozinho, mas ele só gosta de bagunça.

Luis Fernando: O meu primo é chato, só fica me imitando e me irritando. Quando vai chorar berra assim: aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!

Pesquisadora: E ele se joga no chão?

Luis Fernando: Só a minha irmã. Ela bate a cabeça no chão, me morde e me bate.

Pesquisadora: Por que você acha que na escola ela não faz isso?

Luis Fernando: Ela só faz isso para se defender. Minha mãe bate nela e ela bate também.

Giovanna S. Objeto dessa conversa passa por nós com uma panelinha e fala "papa" com uma carinha angelical.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Eduardo: O meu primo bate na mãe.

Pesquisadora: Foi? Ele bateu?

Eduardo: Ele estava na minha casa, ele fez macriação e bateu na mãe dele e aí, ela deu um tapa nele e ele deu um chute nela. Ela brigou com ele e ele começou a chorar.

Pesquisadora: O seu primo está na escola?

Eduardo: Sim

Pesquisadora: E lá, ele bate na professora?

Eduardo: Não! Eu perguntei para a professora dele e ela disse que as crianças tem medo dela brigar. Uma vez ele bateu nela e ela conversou com ele, falou que não pode, aí...

Luis Fernando: Aí, aí...

Luiz Fernando: A minha irmã bate com a cabeça na parede para chorar e ficarem com pena dela... O grupo se dispersou para ir brincar.

Analisando a fala das crianças temos a impressão de que a violência física parece surtir um efeito bem menor do que a conversa. Ao bater, parece que os pais assumem posição de igual, pois geralmente fazem isso como reação emocional e raivosa tal como as crianças e não como estratégia educativa escolhida. Quando saem de uma posição de igual para a de autoridade e "brigam", parece haver o reconhecimento da assimetria de poder, aí a criança cede e chora. As professoras, por sua vez, ao manterem a calma e conversarem, explicando o quê pode e o quê não pode, parecem não ser deslocadas desse lugar e, conseguem com isso resultados mais eficazes.

A próxima fala também foi sugestiva. As crianças usam chantagem emocional para mobilizar alguma espécie de culpa nos pais e dessa forma deslocarem eles do lugar de autoridade. Pode haver aqui uma pista valiosa sobre o que move os pais a cederem cada vez mais diante do desejo de seus filhos.

Por fim, uma fala das crianças talvez resuma o que vem sendo discutido até aqui. Numa entrevista com crianças do N2 recolhi o seguinte depoimento:

Pesquisadora: As crianças brincam... e o adulto?

Lívia M.: O adulto não, ele tem que fazer coisa importante.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Pesquisadora: Brincar não é importante?

Lívia M.: Para as crianças é, mas para os adultos não.

Pesquisadora: Entendi. E quais são as coisas importantes que o adulto faz?

Lívia M.: Eles tem que trabalhar, os pais... A minha mãe tem que fazer muita coisa importante, ela tem que escrever o dia todo.

Pesquisadora: O dia todo?

Lívia: É...

Pesquisadora: E qual é a diferença então para vocês entre adulto e criança?

Júlia R.: Nenhuma, para mim nenhuma....

Pedro: Pra mim, é que minha mãe coloca de castigo

Júlia R: A idade.

Júlia O.: A minha mãe, toda hora que eu quero, ela vem comigo.

Não há como negar que as mudanças promovidas pela modernidade tardia trouxeram conseqüências que afetaram diretamente as famílias. A instalação da família moderna, junto à idéia de que as crianças tinham valor merecendo ser cuidadas, instituiu um domínio de privacidade que excluiu do coletivo a responsabilidade por elas. Simultaneamente, no entanto, os pais se ausentaram mais da esfera doméstica precisando trabalhar e buscando oferecer aos filhos um modelo de educação que os preparasse para a vida produtiva. As mudanças na esfera do trabalho afetaram as subjetividades e a necessidade da flexibilidade da qual fala Sennet estendeu-se às relações domésticas. Segundo o autor, as relações de autoridade ligam sujeitos desiguais, porém

> *"A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranqüilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. Há um medo persistente de sermos privados dessa experiência. (...)Hoje em dia há também um outro medo relacionado à autoridade: o medo de quando ela existe. Passamos a temer a*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

influência da autoridade como uma ameaça à nossa liberdade, na família e na sociedade em geral." (Sennett, 2001, p.27-28)

Ainda sob a ótica dos procedimentos estendidos do universo laborial às outras esferas da vida prática, Sennett (2000) aborda o espírito colaborativo de equipe que se caracteriza por uma solidariedade circunstancial entre os envolvidos e pela diluição da autoridade no grupo onde o chefe deve funcionar como um facilitador das relações. Esse modelo, segundo Mizahi (2004, p. 85) parece ter sido importado pela família. Supõe-se uma igualdade entre os membros, divulga-se os ideais de colaboração e compromisso, porém, a realidade instável da vida produtiva obriga a um comprometimento maior dos sujeitos a ela, obrigação indiscutível dos pais. Para a autora, aqui se destaca uma importante característica da escola para as famílias: objeto de consumo que poderá propiciar aos filhos uma qualidade que se torna uma das poucas características que ainda podem ser gerenciadas a nível pessoal para investir numa maior possibilidade de empregabilidade futura.

Para os pais, o trabalho se torna também um instrumento para oferecerem aos filhos brinquedos, serviços e educação. Mizahi sugere, então, que de certa forma, os pais encontram aí um alívio para o conflito entre "*... proteger seus filhos com sua presença e envolvimento e (...) satisfazer a organização produtiva"*. (2004, p. 99). Ser um bom pai passa a se traduzir na possibilidade de cercar a criança de especialistas que garantam a assistência necessária às crianças.

Pais distantes, crianças assumindo responsabilidades acima de suas possibilidades, professoras exercendo funções que se estendem para além dos cuidados profissionais esperados. Essa realidade o campo me mostrou. As observações, na verdade, permitiram, de forma generosa, que as categorias saltassem para que eu pudesse percebê-las. Daquilo que foi extraído do diário de campo, posso falar então da **ação das professoras enquanto autoridade**, tanto de uma forma afetiva, que buscava acolher os conflitos infantis, buscando maneiras não agressivas de resolvê-los, quanto nos momentos em que agiam de maneira autoritária, pondo fim a qualquer possibilidade de diálogo. Mesmo assim, ouso afirmar que tal atitude não chegou a comprometer a aceitação de seu papel junto às crianças; elas pareciam compreender que, para lidar com tantos interesses, às vezes opostos, era possível que

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

o adulto errasse, responsabilizasse alguém inadequadamente ou ainda, que simplesmente se mostrasse zangado com o que estava ocorrendo. Entretanto, ao privilegiar a compreensão das situações, a negociação, a justiça de julgamentos, o adulto/professor, garantia seu espaço de exercício de autoridade dentro do grupo.

Por outro lado, **as situações de conflito entre as crianças** mostraram que freqüentemente a professora era chamada para resolução do problema; autoridade superior inquestionável e aceita pelas partes em disputa, porém, nem sempre o recurso extremo a uma ação do adulto era necessária, várias vezes pude observar a negociação como instrumento próprio do grupo de pares na solução das contendas.

A hierarquia por tamanho foi outra categoria interessante; na escola, as crianças atribuem valores específicos aos diferentes grupos de diferentes tamanhos. Ser maior, geralmente é associado a um poder de participação nas decisões, na medida em que implica também em maiores responsabilidades. As crianças esperam que os que tem maior tamanho, tenham maior poder e maior capacidade para lidar com as situações com as quais se defrontam.

Já **as relações de liderança** revelaram estratégias refinadas de negociação e o reconhecimento que o líder proporciona a viabilização da atividade ao definir normas e regras. Para as crianças, nos momentos do brincar, parece claro que as regras são componentes essenciais da vida em conjunto e que são a garantia da consecução de algum objetivo comum. As disputas fazem parte da rotina infantil e, nesse alternar de lideranças, ocorre a aprendizagem da autoridade enquanto fenômeno garantidor da manutenção da coesão do grupo.

A **ação dos pais**, no entanto, mostra a dificuldade em assumir esse papel de autoridade. Há os motivos externos, dos quais já falamos, como as demandas exageradas do mundo profissional, mas há também uma dificuldade em atuar de forma responsável diante das crianças. Não quero, volto a dizê-lo, incriminar os pais por omissão, porém, temos que reconhecer que hoje exercer as funções parentais exige sacrifícios que, muitas vezes, não são assumidos. Perceber uma criança como se ela fosse um igual parece uma omissão que vai além das demandas exteriores. De certa forma, vemos alguns pais que se comportam como crianças, não identificando a importância do cuidado e da garantia que compete ao adulto propiciar. Há um vazio

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

de autoridade que, quando se manifesta, implica numa demanda diferenciada para a escola. Sempre que os pais não exercem sua função, essa não-ação traz conseqüências para os profissionais que cercam as crianças, sejam eles as babás ou as educadoras. O fato é que crianças continuam demandando limites, contenção, cuidados e carinho e, se isso não ocorre pelas vias tradicionais, algum desvio acaba por colocar outro adulto no exercício dessa função.

Quando **as crianças falam sobre autoridade**, elas parecem deixar clara a sua percepção. Os desatinos dos pais, quando agridem ou exageram no autoritarismo são percebidos como manifestação de impotência do adulto diante da criança e não surtem o efeito normatizador do comportamento que se poderia esperar. Por outro lado, a explicação clara daquilo que se espera como comportamento, sem se furtar a assumir o papel daquele que determina as regras, parece ter efeito tranqüilizador sobre as crianças. Há a certeza de que alguém assume a responsabilidade pelos fatos além delas, que não poderiam fazê-lo. Ainda, na fala perspicaz das crianças, vemos que elas já dominaram os códigos das negociações emocionais que envolvem culpa; a chantagem é um recurso utilizado desde muito cedo para fazer o adulto ceder.

Certamente, tais análises não esgotam o campo de pesquisa. Ele é sempre mais rico do que aquilo que podemos apreender. De qualquer forma, acredito ter contribuído neste trabalho para uma reflexão acerca do que vem sendo feito em casa e nas escolas em termos de exercício de autoridade junto às nossas crianças. Indiscutivelmente, neste caso, as professoras estão assumindo o lugar de adulto, enquanto os pais, pelos mais variados motivos, encontram muita dificuldade em fazê-lo.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infantil

O menino ia no mato
e a onça comeu ele.
Depois o caminhão passou por
dentro do corpo do menino
e ele foi contar para a mãe.
A mãe disse:
"mas se a onça comeu você,
como é que o caminhão
passou por dentro de seu corpo?
-É que o caminhão só
passou renteando o meu corpo
e eu desviei depressa.
-Olha mãe, eu só queria inventar uma poesia.
Eu não preciso de fazer razão.[1]

Assim como o menino de Manoel de Barros, percebi, ao longo do percurso, que posso falar da escola sem necessariamente estar implicada em seu dia-a-dia como profissional**,** bastando para isso assumir outra lógica: a do pesquisador que assume o lugar do poeta. À medida mesmo em que o texto ia sendo construído, foi se forjando uma nova identidade, que ao final assumo como eu. Hoje acredito ter encontrado o lugar do terceiro, aquele que escreve, o autor bakhitiniano que não dialoga diretamente com o herói, mas constrói o enredo onde se desenrola sua história. (Bakhtin, 1992b). Como autora, preciso agora prestar contas das intenções explicitadas no início da escrita, avaliando onde a história escapuliu às proposições, acontecendo em suas múltiplas dimensões – como compete a uma história que se preze e que nem sempre se permite capturar.

"O que vocês fazem para que as crianças fiquem tão comportadas?" A

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

pergunta que deu início a essa dissertação conduziu a algumas respostas, todas possíveis, todas não conclusivas. Abordar a discussão do amplo para o específico permitiu um entendimento do contexto no qual as práticas de autoridade se construíram.

Abordar a família como uma instituição inserida na história e sujeita às suas vicissitudes, me leva à necessidade de apontar que ela não foi ouvida em sua opinião sobre o tema em questão. Uma pesquisa complementar e, certamente rica, seria verificar, do ponto de vista dos pais, como vivenciam as questões que foram tratadas aqui, o que dizem sobre sua ação, de que maneira sofrem essa modernidade tardia nas funções parentais.

Inevitavelmente a escuta das famílias trará ainda outras questões: podemos tratar da educação de nossas crianças como projetos familiares individuais ou precisamos resgatar o que há de coletivo nessa ação? É justo culpabilizar as famílias, ao mesmo tempo em que elas não têm condições concretas de agir por uma ocupação cada vez maior e real do tempo em atividades profissionais ou de formação? A quem compete formar/educar as crianças? Todas são questões que devem ser respondidas com o tempo. Na verdade, viver uma época de transformações tantas e tão rápidas implica numa necessidade de buscar explicações diferentes daquelas a que estávamos habituados.

Paralelamente, considero importante ouvir as professoras sobre o excedente de funções que hoje lhe competem. O que pensam sobre as unhas compridas, independentemente das coordenadoras dizerem que devem somente ser registradas em agendas? Como percebem sua atuação em áreas antes restritas à esfera do privado? Elas têm consciência disso ou enxergam somente uma negligência familiar? Como resgatar nos profissionais de educação suas porções pai/mãe, necessariamente devedoras e, ao mesmo tempo negadas, de forma a encontrar uma crítica que permita uma real transformação. Esse é o desafio. O fato é que, de qualquer forma, crianças continuam a ser geradas e precisam de uma ação segura; o olhar atento do adulto é importante para permear essas relações identificando quando sua ação responsável se faz necessária.

---

[1]BARROS, Manoel de. **Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo.** Rio de Janeiro: Record, 2001. p.29

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Até que ponto o conflito família X escola mascara uma outra dimensão que sequer entra em questão nas atividades rotineiras? A quem compete a educação de nossas crianças: a família? A escola? Ao Estado? Ou a todas essas instâncias reunidas de uma maneira eficaz?

Precisamos escutar essas falas rapidamente, do contrário, podemos estar contribuindo para a formação de uma geração sem referenciais, que mais adiante terá como obrigação a formação das próximas crianças que virão. Nada melhor do que uma fala das crianças para encerrar a dissertação. Encerrar provisoriamente, é claro, pois o doutorado nos aguarda com muitas outras questões não aprofundadas aqui.

Pesquisadora: Quem manda na sua casa?

Layuni: Minha mãe.

Pesquisadora: E o seu pai?

Layuni: Não manda nada.

Pesquisadora: E na escola, quem manda?

Layuni: A professora

Lucca chamou minha atenção, voltei-me para ele.

Pesquisadora: E na sua casa, Lucca quem manda?

Lucca: Minha mãe e meu pai... Mas quem manda mesmo é minha avó.

Pesquisadora: E você, também manda alguma coisa?

Lucca: Eu mando o papai pegar comida. Quando eu faço bagunça a gente põe na cadeira. Eu quero a cadeira grande, eu quero uma roupa de polícia e aí, matei o bandido, eu matei o bandido.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e o Seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

_____. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. In CD-**Rom Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference**, 77 - 80. Curitiba, 2003.

ANDERSON, Perry . **As origens da pós-modernidade**. Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ANTUNES. Ricardo. **O caracol e sua concha: ensaio sobre a nova morfologia do trabalho.** Asian Journal of Latin American Studies, 2005, vol.18, nº4, p.137-155. Retirado do site www.ajlas.org acessado em 28/7/2006.

ARENDT. Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 1991.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

BAKHTIN, Mikhail**. Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Mas allá de lo social. Un ensayo sobre la teoria freudiana**. Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1998.

_____. **Questões de Literastura e estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BAUDRILLARD, Jean. **Tela total/mito: ironias da era do virtual e da imagem.** Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____**. Simulacro e Simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2001.

_____. **A modernidade líquida de Zygmunt Bauman**. Entrevista a Maria Lúcia Garcia Palhare-Burke. São Paulo: *Folha de S. Paulo*, caderno *Mais!*, 19 de outubro de 2003.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

BIRMAN, Joel**. Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1997.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHESNEAUX, Jean. **Modernidade-Mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CORSARO, Willian. Wee friends right?: inside kid culture. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003

_____. **The Sociology of Childhood.** California: Pine Forge Press, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEJOURS, Christophe. **A Banalização da Injustiça Social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. **Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n1, p.15-24, Jan/Jun 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método; meditações; objeções e respostas; as paixões da alma; cartas**. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural; 1983. (Os Pensadores).

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: As Idéias Lingüísticas do Círculo de Bakhtin.** Curitiba, PR: Criar edições, 2003.

_____. **Pesquisa Aplicada Em Linguagem: Alguns Desafios Para O Novo Milênio**. Delta, 2001, vol. 17, nº esp., p. 01 – 09. ISSN 01 02-4450.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Cadernos PUC; 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

FREITAS, Maria Teresa de Assunção, JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Vygotsky & Bakhtin - Psicologia e Educação: Um Intertexto.** 4 ed. São Paulo, SP: Ática, 2002.

_____. **Eu: janela através da qual o mundo contempla o mundo.** 24ª ANPED, Sessão Especial: Tecnologia e Subejetividade, Caxambu, 2001.

FRIDMAN, Luis Carlos. **Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento.** História, Ciências, Saúde — Manguinhos, VI (2), jul.-out. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 Ago 2006.

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

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica a desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In FREITAS, Maria Teresa, JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez ed, 2003. p.39 – 56.

GIDDENS, Anthony. **Para além da esquerda e da direita.** São Paulo: Editora Unesp, 1996.

_____. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **A constituição da sociedade.** São Paulo, Martins Fontes. 1989.

GONÇALVES, Maria da Graça M. **A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica**. In Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo: Cortez, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In. ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis (RJ): Vozes; 1998. p.149-161.

GUIRADO, Marlene. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1987

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

2004.

IBRAHIM, Cézar Mussi. **Família, Jovem e Constituição da Subjetividade**. NOVAMÉRICA, Set 2005, n° 107, p.70 – 75.

_____. **A Família Contemporânea**. Palestra proferida no 4º Congresso Rio de Educação. Promovido pelo SINEPE-Rio. Rio de Janeiro. Setembro de 2006. Mimeo

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças, os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim do Século edições, 1997.

_____.**Tu ensinas- me fantasia eu procuro realidade**. Educação, Sociedade e Cultura, nº 4, p. 91-103, 1995.

JAMES, Allison, PROUT, Alan. (Org.) **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio.** São Paulo, Ática, 1996.

_____. Transformações da imagem na pós-modernidade. In GAZOLLA, Ana Lúcia. **Espaço e imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios.** RJ: Editora UFRJ, 1994, p.115-143.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância E Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia (Orgs**.) Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez ed, 2003. p.77 – 94.

KATZ, Samuel, MELMAN, Charles et alii. **Psicanálise e Cultura: Uma herança freudiana?** http://www2.uol.com.br/percurso/main/pcs34/34Debate.htm acesso em 4/1/2006.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p.13 – 23.

_____. **Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação**. Projeto de Pesquisa para o CNPq.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC – Rio. 2004

_____ e BAZÍLO, Luiz Cavalieri. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Por Entre as Pedras: Arma e Sonho na Escola**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____ e LEITE, MARIA ISABEL (Orgs). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ e _____ (Orgs). **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da psicanálise**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1997

LASCH, Christopher. **Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991

_____. **O Mínimo Eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LIMA, Raymundo de. **Para entender o pós-modernismo.** Revista Espaço Acadêmico, n° 35, Abril de 2004, ISSN 1519.6186. Acesso em 3/7/2006, retirado do site http://www.espacoacademico.com.br/035/35eraylima.htm

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 5 ed.Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MIZRAHI, Beatriz Gang**. A Relação Pais e Filhos Hoje: A Parentalidade e as Transformações no Mundo do Trabalho.** Rio de Janeiro. Editora PUC-Rio, 2004.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.** *Cad. Pesqui.*, Mar. 2001, no.112, p.33-60.

NARDI, Henrique Caetano. **A Propriedade Social como Suporte da Existência: A Crise do Individualismo Moderno e os Modos de Subjetivação Contemporâneos.** Psicol. Soc., jan./jun. 2003, vol.15, no.1, p. 37-56. ISSN 0102-7182.

PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo in PINTO, Manuel e SARMENTO,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Manuel Jacinto (Org.). **As Crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997, p. 9–29.

PINTO, Manuel. A infância como construção social in PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997, p. 33-73.

QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. Trabalho apresentado no GT de Sociologia da Infância na 26ª Reunião da ANPEd, Poços de Caldas, 2003. Retirado do site: http://www.anped.org.br/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf, acessado em 15/05/2006.

ROUDINESCO, Elizabeth. **A Família em Desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e culturas da infância.** Retirado do site old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf . 2003. Acesso em 26/7/2006.

_____. **Gerações e alteridade**: **interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc., maio/ago. 2005, vol.26, no.91, p. 361-378.

_____. **Lógicas de acções nas escolas**. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

SENNETT, Richard. **Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual.** Rio de janeiro: Record, 2004.

_____. **A Corrosão do Caráter: As conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SIROTA, Régine **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 112, março, 2001. P. 7-31.

TEZZA, Cristóvão. **A construção das vozes no romance.** Texto apresentado no Colóquio Internacional "Dialogismo: Cem Anos de Bakhtin"; Departamento de Lingüística da FFLCH/USP, novembro de 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De geometrias, currículo e diferenças**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 163-186, 2002.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

VELHO. Gilberto. **Individualismo e cultura**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0510436/CA

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo