BIANCA RODRIGUEZ CORSI

Conflito na Educação Infantil:

o que as crianças têm a dizer sobre ele?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre.

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento.

SÃO PAULO – 2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.047	Corsi, Bianca Rodriguez
C826c	Conflito na educação infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele? / Bianca Rodriguez Corsi; orientação Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. São Paulo: s.n., 2010.
131 p.; tabs.
	Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
	1. Conflito 2. Voz infantil 3. Sociologia 4. Infância 5. Infância (Aspectos Culturais) I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient.
-

NOME: CORSI, Bianca Rodriguez

TÍTULO: Conflito na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do Título de Mestre.

APROVADO EM: 08 / 11 / 2010

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Letícia Barros P. Nascimento – Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Silvia Helena Vieira Cruz – Universidade Federal do Ceará

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Patrícia Dias Prado – Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Vera Mª R. Vasconcellos – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Fernanda Müller – Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª Drª Márcia Aparecida Gobbi – Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Maria Letícia B. P. Nascimento, minha orientadora, pela confiança depositada em meu trabalho, pela dedicação desde a época da graduação e, principalmente, pelo carinho e paciência que me foram dedicados durante este período tão importante da minha vida.

À Creche/ Pré-escola onde desenvolvi parte da pesquisa, por terem aberto esta possibilidade e, em especial, à professora do grupo, por ter me recebido com tranquilidade e entusiasmo.

Às crianças desta pesquisa, por permitirem que eu adentrasse seus cotidianos, por quererem participar deste trabalho e por terem contribuindo tanto e de forma tão significativa.

Às Prof^{as} Dr^{as} Silvia Helena V. Cruz e Patrícia D. Prado, pelas valiosas contribuições no meu exame de qualificação, possibilitando a ampliação de cada análise.

Ao Luis Mario e aos meus familiares, por compreenderem minha ausência, nervosismo e ansiedade com muita calma e paciência.

Às minha amigas, pelas incansáveis ajudas e dicas que enriqueceram minha trajetória e a pesquisa, em especial Luciana Leme e Bruna Breda.

Aos meus professores de toda minha vida, que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta conquista.

Francesco Tonucci

RESUMO

CORSI, B. R. **Conflito na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?** 2010. 131 f. dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Atualmente corrobora-se com a ideia de que as crianças são sujeitos capazes de construir, transformar, produzir e reproduzir culturas (CORSARO, 1997, SARMENTO, 1997, 2007). Nessa linha, foi realizada pesquisa junto a um grupo de crianças de 5 a 6 anos de idade de uma instituição pública da cidade de São Paulo, a fim de investigar o que pensam e falam acerca dos conflitos que vivenciam. A investigação utilizou-se do relato oral do que as crianças verbalizaram ser conflito, anotado pela pesquisadora, e de uma metodologia sugerida por elas: a *Caixa do Conflito* – local onde, espontaneamente, depositaram registros de situações que julgaram conflitantes. Os conflitos foram analisados a luz da teoria walloniana, na qual são compreendidos como movimento constitutivo dos sujeitos, por meio da preservação e afirmação do eu, sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças. Contamos, também, com os textos publicados por Manuela Ferreira e William Corsaro referentes às pesquisas que realizaram sobre as relações estabelecidas entre crianças, ou seja, a respeito das interações infantis. A partir do material coletado é possível afirmar que conflito para essas crianças, à diferença da interpretação dos adultos, não é só algo que machuca fisicamente outra pessoa, ou o desrespeito a uma regra, mas também algo que as deixa tristes, frustradas, com medo, ou seja, situações que envolvem emoções, que descrevem como sendo as *mais conflitantes*.

PALAVRAS-CHAVE: Conflito; Voz da Criança; Sociologia da Infância; Infância; Culturas Infantis.

ABSTRACT

CORSI, B. R. **Early Childhood education conflict: what children have to say about them?** São Paulo, 2010 (Master essay).

Nowadays the idea that children are people able to build, to transform, to produce and reproduce cultures is legitimated (CORSARO, 1997, SARMENTO, 1997, 2007). Following this line, a research with a children's group, around 5 and 6 years old from a public institution in São Paulo was realize, in order to investigate what they think and say about the disagreement they deal with. The research used children's oral narrative about what they said of disagreement, which was noted by the researcher and a methodology suggested by them: the *Conflict Box* – place where they spontaneously deposited situations registers that they judge conflicts. The conflicts noted by the children was analyzed using the Wallonian theory, in which are understood as a constitutive movement through self preservation and affirmation, therefore, necessary reality to the psyche and social children's life formation. We used, also, papers published by Manuela Ferreira and William Corsaro that refers to researches realized on children's relationships, in other words, about children's interaction. From the collected material it is possible to say that conflict for these children, unlike adults' interpretation, it is not only something that physically hurts someone else, or the disrespect to a rule, but also something that makes them sad, frustrated, scared, in other words, situations that evolves emotions, something they describe as the *most conflicting*.

KEY WORDS: Conflict; Children's Voice; Sociology of Childhood; Childhood; Children's Cultures.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conflitos.....	89
QUADRO 2 – Organização dos conflitos.....	92

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Caixa do Conflito.....	71
FIGURA 2 – Conflitos.....	94
FIGURA 3 – Conflitos.....	94
FIGURA 4 – Conflitos.....	94
FIGURA 5 – Conflitos.....	94
FIGURA 6 – Conflitos.....	95
FIGURA 7 – Conflitos.....	97
FIGURA 8 – Conflitos.....	97
FIGURA 9 – Conflitos.....	98
FIGURA 10 – Conflitos.....	98
FIGURA 11 – Conflitos.....	98
FIGURA 12 – Conflitos.....	99
FIGURA 13 – Conflitos.....	99
FIGURA 14 – Conflitos.....	99
FIGURA 15 – Conflitos.....	103
FIGURA 16 – Conflitos.....	103
FIGURA 17 – Conflitos.....	104
FIGURA 18 – Conflitos.....	104
FIGURA 19 – Conflitos.....	104
FIGURA 20 – Conflitos.....	105
FIGURA 21 – Conflitos.....	105
FIGURA 22 – Conflitos.....	105
FIGURA 23 – Conflitos.....	105

FIGURA 24 – Conflitos.....	106
FIGURA 25 – Conflitos.....	106
FIGURA 26 – Conflitos.....	106
FIGURA 27 – Conflitos.....	107
FIGURA 28 – Conflitos.....	107
FIGURA 29 – Conflitos.....	107
FIGURA 30 – Conflitos.....	107
FIGURA 31 – Conflitos.....	111
FIGURA 32 – Conflitos.....	111
FIGURA 33 – Conflitos.....	111
FIGURA 34 – Conflitos.....	112
FIGURA 35 – Conflitos.....	112
FIGURA 36 – Conflitos.....	112
FIGURA 37 – Conflitos.....	113
FIGURA 38 – Conflitos.....	113
FIGURA 39 – Conflitos.....	113

SUMÁRIO

Resumo.....	06
Abstract.....	07
Lista de Quadros.....	08
Lista de Figuras.....	09
Introdução	13
I. DE <i>MINI-ADULTO</i> À CRIANÇA PROTAGONISTA – OU UMA BREVE HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA.....	16
1.1. Revisitando um conceito recente: infância.....	18
1.2. A criança como objeto de investigação sociológica – ou as contribuições da Sociologia da Infância.....	25
1.3. A criança protagonista: a emergência da participação dos pequenos em pesquisas.....	28
1.3.1. A escuta de crianças em pesquisas.....	30
1.3.2. Metodologias possíveis.....	33
1.3.3. O contexto e a pesquisa: tecendo reflexões entre a teoria e a investigação.....	38
II. CONFLITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
2.1. Conflito constitutivo: uma perspectiva walloniana.....	44
2.2. Construção de culturas entre pares ou os conflitos entre crianças pequenas.....	52
III. TRILHANDO CAMINHOS: A PESQUISA, A ESCOLA E AS CRIANÇAS.....	59
3.1. Objetivos.....	60

3.2. Iniciando a trajetória metodológica e procedimentos.....	61
3.2.1. Delineamento da metodologia.....	65
3.3. Contexto educativo.....	71
3.3.1. Instituição.....	71
3.3.2. O Grupo.....	77
3.3.2.1. Pais e mães	78
3.3.2.2. Crianças.....	78
3.3.2.3. Professora.....	79
3.4. Entrada em campo.....	80
3.4.1. Percurso:	80
 IV. COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS: AFINAL, O QUE DISSERAM E REGISTRARAM SOBRE CONFLITO?	 87
4.1. Conflitos a partir da perspectiva das crianças.....	89
4.1.1. Conflitos na relação entre pares.....	93
4.1.1.1. Situações com os pares que envolvem desconforto físico.....	93
4.1.1.2. Situações com os pares que envolvem desentendimentos.....	97
4.1.2. Conflitos por desconfortos pessoais.....	103
4.1.3. Conflitos com/ por causa do adulto.....	110
4.1.3.1. A ausência da professora nos conflitos das crianças.....	115
4.2. Os conflitos pelas crianças.....	116
 V. PARA NÃO CONCLUIR... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PESQUISA.....	 119
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 125

INTRODUÇÃO

A dinâmica de conflitos nas turmas de Educação Infantil é uma problemática conhecida e discutida tanto em instituições educacionais, quanto por teóricos da pedagogia e psicologia. O conflito possui, basicamente, duas interpretações mais disseminadas. Num ponto de vista – difundido pelo senso comum –, o conflito é compreendido como algo próximo ao *perigoso*, algo que se traduz como afrontamento, rebeldia, crise, atos de egoísmo, brigas ou, ainda, como agressividade. Em outra perspectiva, o conflito é concebido, resumidamente, como movimento constitutivo dos sujeitos, de suas identidades, por meio da preservação e afirmação do eu, sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças (WALLON, 1949, 1995).

Atualmente é possível encontrar pesquisas sobre interações, com destaque para os conflitos, sobretudo na área da psicologia, e suas interfaces, semelhantes e divergentes às duas perspectivas expostas acima (GALVÃO, 2004). Nos estudos da psicologia, de maneira geral, os sujeitos dessa ação não têm sido consultados ou convidados a falar e a refletir acerca dos conflitos que vivenciam, uma vez que as pesquisas existentes são feitas, sobretudo, a partir de observações coletadas em escolas pelo pesquisador. Sendo assim, estas pesquisas têm sido limitadas ao ponto de vista do adulto e não àquele do grupo de crianças onde aconteceram as situações de conflito.

Deste modo, compreender o conflito na dinâmica de uma classe de Educação Infantil significa investigar as diversas tramas que nela se circunscrevem, observar os sujeitos que nela atuam, suas ações e reações.

Representa olhar a atividade infantil nos mais diversos ângulos, as relações das crianças em seu meio, isto é, contextualizadas. Assim, para que possamos conhecer as crianças, suas ideias e opiniões acerca dos conflitos que enfrentam, é necessário considerá-las como

[...] produtoras ativas dos seus mundos de crianças, ou seja, como capazes de elaborar uma ordem social infantil que é uma visão intersubjetiva do mundo e um modo de estar no mundo, construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias no contexto do Jardim de Infância (FERREIRA, 2004, p.61)

Ouvir efetivamente o que elas podem dizer acerca dos conflitos pretende também subsidiar a produção de outros conhecimentos para novas pesquisas, procedimento que não só efetiva o discurso atual da importância da infância – e, conseqüentemente, das crianças enquanto produtoras de culturas –, como também assegura, mesmo que num pequeno grupo, o seu direito de falar sobre o que pensam, tendo suas ideias compreendidas enquanto algo a ser, realmente, respeitado e difundido.

Assim, a fim de contextualizar o motivo pelo qual as crianças estão começando a ser de fato ouvidas em pesquisas, apresentamos o Capítulo I “De mini-adulto à criança protagonista – ou uma breve história da construção da concepção de Infância Contemporânea”. Nele, expomos um breve percurso da indistinção entre as crianças e os adultos, sua invisibilidade, mesmo a partir do reconhecimento das particularidades da infância. Ainda neste capítulo apresentamos a inserção e relevância das crianças pequenas em pesquisas, sua participação ativa, as metodologias para esta finalidade e, por fim, as relações que este contexto apresentado estabelece com a pesquisa desenvolvida na presente dissertação.

No Capítulo II “Conflito na Educação Infantil” expomos os referenciais teóricos no qual esta pesquisa se embasou para empregar o conceito de conflito: a psicogenética de Henri Wallon, que traz a ideia da criança contextualizada e pesquisadores da Sociologia da Infância, notadamente Manuela Ferreira e William Corsaro que realizaram pesquisas a respeito das relações estabelecidas entre crianças e da construção de culturas infantis a partir das interações entre pares.

No Capítulo III “Trilhando caminhos: a pesquisa, a escola e as crianças”, retomamos os objetivos desta investigação, bem como mostramos seu percurso, a saber: delineamento da metodologia, inserção no contexto educativo, sua caracterização e a entrada em campo.

O que as crianças afirmaram ser conflito, está no Capítulo IV “Com a palavra, as crianças: afinal, o que disseram e registraram sobre conflito?”, juntamente com a análise de suas falas e registros.

Para finalizar, tecemos reflexões no âmbito da relevância acadêmica de produções que trazem a criança enquanto protagonista e as relações estabelecidas entre concepções da Sociologia da Infância, os conflitos a partir da perspectiva walloniana e as crianças pequenas.

I

**DE MINI-ADULTO À CRIANÇA PROTAGONISTA – OU UMA BREVE
HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA
CONTEMPORÂNEA**

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhe diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar que se lhe diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autónomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas 'soluções' originais para os problemas. (POLLARD Apud SARMENTO E PINTO, 1997, p. 12)

Esta pesquisa trilhou um percurso no qual as crianças foram decisivas no delineamento e construção da presente investigação: elas propuseram uma metodologia inédita e participaram ativamente das discussões pertinentes à dissertação. As crianças mostraram sua capacidade de serem protagonistas nesta pesquisa. O que isto significa? Afinal, era impossível falar de criança protagonista há poucas décadas atrás. Por conta disso, torna-se necessário uma exposição da história da criança e do surgimento da ideia de infância na contemporaneidade, ou, ainda, de como a indistinção entre adultos e crianças transformou-se numa relação de construção conjunta de cultura, ou seja, da possibilidade do protagonismo infantil em pesquisas.

Assim, este capítulo tem por objetivo historicizar a transformação da infância, sendo que, num primeiro momento, exporemos a construção do conceito de infância, para, posteriormente, trazermos a criança e a concepção de infância desenvolvida pela sociologia da infância, ou seja, a criança como objeto (e sujeito) da investigação sociológica.

Após apresentarmos os aspectos que trouxeram a criança para as pesquisas, apontaremos, de forma sucinta, a trajetória de algumas pesquisas que contribuíram de forma relevante para a construção de saberes acerca do

protagonismo infantil; os *fazeres* destas pesquisas, ou seja, as metodologias utilizadas; e, por fim, evidenciaremos de que forma a teoria a ser delineada relaciona e legitima a investigação aqui desenvolvida, ou seja, o que as crianças têm a dizer acerca dos conflitos com os quais lidam cotidianamente.

1.1. Revisitando um conceito recente: infância

.....
 : [...] a infância é um modo particular, e não :
 : universal, de pensar a criança. (COHN, 2005, p. :
 : 21)

Para que possamos iniciar o histórico da transformação que a concepção de criança e infância vem assumindo no tempo, é relevante apontar, primeiramente, que a infância contemporânea¹ é um conceito recente (SARMENTO, 1997; 2002), diferentemente das crianças concretas, que sempre existiram. A pesquisa pioneira de Philippe Ariès publicada no livro *História Social da Criança e da Família*², esclarece que até o século XVI as crianças não eram distinguidas do adulto, permaneciam junto a senhores e empregados, de diversas idades, e "tudo era permitido na presença delas: linguagem vulgar, situações e cenas escabrosas; elas já tinham visto e ouvido tudo" (PÈRE DE DAINVILLE *apud* ARIÈS, 1986, P.128). Ariès afirma que um dos fatores predominantes desta indistinção entre o universo adulto e infantil foi o fato que crianças morriam em larga escala pelas condições insalubres em que viviam. Assim que as crianças sobreviviam e conquistavam seus sete anos, aproximadamente, eram colocadas no mundo com os mais velhos. Diz o

¹ Para saber mais, ver: NASCIMENTO (2007), SARMENTO E PINTO (1997), CORSARO (1997), QVORTRUP (1994, 1997, 1998), POSTMAN (1999), entre outros.

² Traduzida e publicada no Brasil em 1978. Utilizo no texto a 2ª edição de 1986.

historiador que, “assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que a sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos” (1986, p.157).

Estudos recentes esclarecem que este período era considerado apenas como uma transição entre sobreviver ou morrer, um momento no qual a criança não se diferenciava do adulto (POSTMAN, 1999; SARMENTO E PINTO, 1997, 2002; NASCIMENTO, 2007). Como destaca Pinto (1997)³,

[...] a inexistência de um sentimento de infância em séculos passados, não significa necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo. Uma coisa é a existência da ideia de infância e outra a afeição pelas crianças. O que se passava era que, logo que a criança se mostrava capaz de viver sem a constante solicitude da mãe ou ama e adquiria um certo grau de discernimento de si e do mundo, se ia incorporando gradualmente na sociedade adulta. (p.35)

Ariès aponta que entrada para a sociedade adulta era geralmente em torno dos sete anos, idade em que “[...] desde o 4º Concílio de Latrão, em 1215, considerava atingido ‘algum uso da razão’ e autorizava, por isso, a confissão e comunhão” (PINTO, 1997, p.35).

A religião, por sua vez, teve função relevante na construção da ideia de infância, pois a história de Cristo e a forma como Ele valorizava e amava as crianças, possibilitou a construção do conceito, conforme Ariès. A reforma dos costumes incentivada por uma renovação religiosa e moral no século XVII, motivou a consideração da criança como um ser puro, sem pecados, que necessita de cuidados para que sejam mantidas sua pureza e decência. Essa ideia de inocência infantil começou a ser divulgada por alguns moralistas e professores da época e tinha como objetivo auxiliar os confessores e despertar

³ Para saber mais, ver: PINTO, M. (1997).

nos meninos um sentimento de culpa para que não praticassem atos considerados imorais e pecaminosos. Assim, para proteger as crianças dos perigos da imoralidade e colaborar para que se tornassem adultos castos e religiosos, a disciplina tradicional das escolas do século XVIII e o comportamento diante das crianças foram modificados. Novas regras de comportamento buscavam manter as crianças em constante vigilância e afastadas de maiores aproximações, tanto com adultos como também com outras crianças (ARIÈS, 1986).

A partir dessa concepção renovada acerca das crianças, surge, de acordo com o historiador, um *sentimento de infância* – ou uma percepção das necessidades das crianças, em comparação aos adultos. Como esclarece a antropóloga Clarice Cohn (2005), o sentimento,

[...] não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais. (p.22)

Com o surgimento deste *sentimento*, transformações significativas passam a acontecer na constituição e representação das famílias, assim como na educação. Como descreveu Nascimento (2007), a criança passa a ser vista pela família

[...] como objeto de cuidado e proteção, [o que] inaugurou um sentimento de *amor*, associado a um prazer irracional e lúdico, subjetivo, que, aliado às transformações nas formas de organização da sociedade, às atividades desenvolvidas e às relações de trabalho, deu origem à família moderna, na qual se difundiu e universalizou-se a ideia de intimidade [...], ou seja, foram criadas as concepções de família e de vida privada na Europa, durante os séculos XVI e XVII. (p. 77-78)

Já em relação à educação, as mudanças ocorreram de forma incisiva, a partir das intervenções dos moralistas da época, que “consideravam necessário superar a afeição à criança, para muitos desmesurada” (*ibid.*, p.78), ou seja, era necessário instituir um espaço de disciplina e instrução, afinal,

[...] o inacabamento da criança, cujas faculdades e personalidade não estão ainda bem formadas, delegou à educação a tarefa de discipliná-la, para que se tornasse um adulto racional. (NASCIMENTO, 2007, p.78)

Como destacou Ariès,

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das crianças pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Este sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (1986, p. 163-164)

Na Modernidade, com as mudanças em ambas as esferas, família e escola abastadas, e as necessidades da sociedade, com a ascensão da industrialização e da burguesia, tornou-se imprescindível a reorganização de papéis e, à escola foi atribuído o dever de transmitir os valores éticos, morais e instrucionais, sendo caracterizada como “instrumento de disciplina severa, protegido pela justiça e pela política” (ÀRIES, 1986, p. 277).

Desta forma, a partir da já notada diferença entre adulto e criança e, portanto, das especificidades desta última, foi possível

[...] tomá-la como objeto de estudo, e a infância como objeto de investigação, tornando-se fundamento do ideário iluminista do século XVIII, quando a ciência passou a assumir a responsabilidade de explicar, organizar, catalogar e racionalizar o “real” enfatizando a razão. O Iluminismo, buscando livrar o homem da ignorância,

voltava-se para a formação da criança, vista como a origem do adulto, o homem de amanhã. (NASCIMENTO, 2007, p. 83)

Influenciados pela ideia de infância, diversos pensadores se dedicaram a refletir acerca da criança (Locke e Rousseau, principalmente), disseminando teorias, a partir de suas interpretações, que motivaram profundas mudanças na pedagogia e em outras áreas, como a psicologia, a biologia e as ciências sociais, na tentativa de elaboração de um conhecimento científico sobre as crianças.

Desta forma, a psicologia se debruçou para investigar o desenvolvimento e o pensamento infantil, norteadas as ações e intervenções educativas. Evidentemente este processo de transformação conceitual está envolvido em diversos interesses sobre o que se pode esperar destes sujeitos. Afinal,

[...] cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo estes discursos conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas estas, que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. (JOBIM E SOUZA, 2000, p.91)

Assim, com a distinção entre a infância e a adultez a partir do surgimento do *sentimento de infância* durante os séculos XVI e XVII, as crianças passaram a ser objetos de interesse de investigações de diversas áreas, enquanto futuros adultos. A partir desta perspectiva, pesquisas e teorias foram produzidas e difundidas acerca das crianças e de infâncias – o que, de fato, não significa que receberam visibilidade. Como aponta Sarmento,

A infância tem sofrido um processo [...] de ocultação. Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. (2007, p.25-26)

Prosseguindo com a ideia de obscurecimento das realidades das crianças, James, Jenks e Prout (1998), defendem que, a partir das teorias produzidas historicamente, é possível constituir um panorama com diferentes imagens sociais da infância, na qual a criança é representada de diversas formas. Por consequência, a criança que, antes era indistinta em relação aos adultos, passou a ser invisível em sua realidade social, uma vez que tais representações criadas para a infância estruturaram-se “[...] segundo princípios de redução de complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da criança ‘ideal’”. (SARMENTO, 2007, p.29)

Os sociólogos ingleses citados organizaram tais representações em dois períodos distintos: imagens da *criança pré-sociológica* e o da *criança sociológica* (JAMES, JENKS E PROUT, 1998). Como resume Sarmento,

A distinção decorre do facto de, no primeiro período, o trabalho de ‘imaginação’ social da criança considerar o sujeito infantil como uma entidade singular abstracta, analisada não apenas sem recurso à ideia da infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica. As imagens da ‘criança sociológica’ são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais. (SARMENTO, 2007, p.29)

Ou seja, com a inserção das elaborações teóricas das ciências sociais, as investigações sobre crianças, gradativamente, passaram a difundir novas

imagens a respeito delas, apontando para a necessidade de se tirar a infância da penumbra, da invisibilidade, tendo em vista que a busca

[...] de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer. (SARMENTO, 2007,p. 33)

É nessa direção que estudos recentes passam a considerar concepções da infância enquanto resposta a um contexto sócio-cultural que se molda e se reconstrói de acordo com as necessidades da sociedade. Consideram-na transitória e, portanto, não é singular, é paradoxal (SARMENTO E PINTO, 1997; SARMENTO, 2007), é plural. Os sujeitos deste contexto sócio-cultural, ou seja, as crianças, também vão, gradativamente, tendo uma visibilidade diferenciada em pesquisas.

De acordo com Christensen e Prout (2002), esta visibilidade dos pequenos em pesquisas pode ser, atualmente, identificada em quatro linhas: criança como objeto, criança como sujeito, criança como ator social e criança como participante. Os autores esclarecem que as duas primeiras compõem as investigações tradicionais, nas quais as crianças são tratadas e estudadas enquanto seres incompetentes que precisam ser analisados pelos olhos dos adultos. As outras duas perspectivas concebem a criança como ator social, com voz ativa em pesquisas a serem realizadas em parceria com adultos. Soares, apoiando essa organização, afirma, ainda, que

Tem sido a sociologia da infância a sustentar este enfoque que privilegia em espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efectivo acerca das mesmas. (2006, p.26)

Neste sentido, é pertinente trazer uma interessante reflexão de Sarmiento que elucida e reforça a importância de se dar a visibilidade necessária à infância e à criança :

O estudo das concepções da infância deve [...] ter em conta os factores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O estudo destas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância. (SARMENTO, 2007, p. 29)

Por fim, posto em evidência o percurso da construção de concepções da infância, bem como a visibilidade que as crianças vêm recebendo a partir das ciências sociais, discutiremos, no próximo item, como a sociologia se opôs à imagem de criança e infância, trazendo a concepção de criança enquanto ator social e contribuindo para a compreensão e para a produção acadêmica sobre a infância.

1.2. A criança como objeto de investigação sociológica – ou as contribuições da Sociologia da Infância

.....
 : *Buscar formas de ouvir as crianças,*
 : *explorando as suas múltiplas linguagens, tem*
 : *como pressupostos a crença de que elas têm o*
 : *que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista*
 : *delas.* (CRUZ, 2008, p. 13)
 :

Como pôde ser visto, bem como em pesquisas que abarcam a transformação das concepções de infância⁴ e de criança, estas perpassaram por diversas áreas, superando e reconstruindo perspectivas, ora biológicas, psicológicas, ora antropológicas, pedagógicas. Neste contexto, aparece, no cenário internacional, a Sociologia da Infância:

Por oposição à concepção de infância passiva, emerge a sociologia da infância, um movimento orientado na perspectiva do estudo dos cotidianos e das culturas das crianças ou do estudo da infância como elemento da estrutura social e das políticas de infância, que sustenta que a infância não pode ser abordada apenas por aquilo que as instituições adultas esperam, mas também como grupo específico que produz e reproduz a vida social. (NASCIMENTO, 2007, p.93)

Régine Sirota (2001) constata que este movimento da sociologia em busca de uma investigação plena da infância traduz um olhar

[...] que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. (p. 09-10)

Como objeto de investigação instituído, a criança ressurgiu não mais como um ser em devir, incompleto, um receptáculo passivo a ser preenchido de virtudes pela sociedade adulta - teoria ditada e difundida principalmente pelo filósofo inglês John Locke, no século XVIII –, mas sim como protagonista de suas ações, ator capaz de criar e recriar cultura, estabelecendo reciprocidade entre o universo adulto e infantil. Nesta ideia, William Corsaro (1997) traz profundas contribuições para desconstruir a imagem de criança passiva ao

⁴ Para saber mais, ver: SIROTA (2001), QUINTEIRO (2005), SARMENTO (2003, 2004, 2007), PINTO (1997), CORSARO (1997), JOBIM E SOUZA (2000), KUHLMANN (1998), POSTMAN (1999), entre outros.

defender que elas reagem de forma ativa ao mundo do adulto, se apropriando, reinventando e reproduzindo de forma interpretativa a cultura a sua volta, ou seja,

[...] As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 1997, p. 114)

A partir desta interpretação, é possível compreender as constantes mudanças e alternâncias nas concepções da infância, visto que elas são o reflexo do que as sociedades produzem em seus contextos, de uma vida que é dinâmica, que muda constantemente e, portanto, constitui uma permanente construção social, da qual as crianças fazem parte. Desta forma,

A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22)

Prosseguindo com esta ideia, fica patente a importância da sociologia da infância nas investigações com crianças. Afinal, este desdobramento da sociologia é capaz de

[...] constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p.363)

Posto em evidência o papel da sociologia da infância, e, conseqüentemente, as possibilidades de investigação com e para as crianças, prossegue-se com outra discussão pertinente a esta temática: afinal, por que tornar as crianças protagonistas de pesquisas?

1.3. A criança protagonista: a emergência da participação dos pequenos em pesquisas

.....
 [...] Por mais aliciante que a frase “através dos
 olhos das crianças” possa ser, jamais veremos o
 mundo através dos olhos de outra pessoa,
 particularmente dos olhos de uma criança. Pelo
 contrário, veremos sempre o mundo através de
 uma multiplicidade de camadas de experiências,
 das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de
 camadas de teoria. (GRAUE e WALSH, 2003, p.
 56)

Como definiram Graue e Walsh, é impossível ver o mundo por meio dos olhos das crianças. Isto significa que, se há a intenção de se prosseguir com investigações com sujeitos de pouca idade, será necessário abandonar a tradição adultocêntrica, na qual os adultos consideram válidos apenas seus conhecimentos e percepções e trazer à luz o universo infantil (SARMENTO, 2007). Mas, afinal, o que pessoas tão pequenas poderiam acrescentar?

Há, dentre muitas, uma resposta simples e objetiva para responder tal questão: porque já se percebeu, por meio de pesquisas⁵, que o adulto nem sempre interpreta, vivencia, experimenta e, portanto, tira conclusões da mesma forma que a uma criança; e, nestas mesmas pesquisas, bem como no próprio

⁵ Para saber mais, ver: ALDERSON (2005), CORSARO (2003, 2005), CRUZ (2007), DELGADO (2005), FERREIRA (2004), FARIA, DEMARTINI E PRADO (2002)

processo sócio-cultural da construção do conceito de infância, também se constata as possibilidades das crianças de produzir culturas.

Graue e Walsh definiram com precisão a riqueza de se fazer pesquisa com os sujeitos em questão:

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projeto de investigação. Requer atenção às circunstâncias especiais que permitem às crianças mostrar-nos os seus mundos. (2003, p.29-30)

No livro, *A Criança Fala* (2008), organizado por Silvia Helena Vieira Cruz, esta resposta é retomada em cada artigo que o compõe, a partir de diferentes perspectivas. Como afirma Rocha,

Conhecer as crianças permite aprender mais sobre as maneiras como a própria sociedade e a estrutura social dão conformidade às infâncias; sobre o que elas reproduzem das estruturas ou o que elas próprias produzem e transformam através da sua ação social; sobre os significados sociais que estão sendo socialmente aceitos e transmitidos e sobre o modo como o homem e mais particularmente as crianças – como seres humanos novos, de pouca idade – constroem e transformam o significado das coisas e as próprias relações sociais. (2008, p.48)

Desta forma, em consonância com o atual conceito de infância, no qual as crianças são consideradas, de fato, como produtoras de culturas num contexto que é dinâmico e, portanto, está permanentemente em processo de construção, está a ideia de inserir a voz das crianças em pesquisas. Pinazza e Kishimoto, ao prefaciarem o livro *A escola vista pelas crianças* (2008), organizado por Júlia Oliveira-Formosinho, apontam para a importância da ampliação deste tipo de pesquisa, e afirmam que,

[...] as pesquisas indicam como fato incontestável a competência das crianças em falarem sobre si mesmas e sobre os processos de vida e de educação. Tomando-os como sujeitos participantes, os estudos apontam a importância de conceber práticas de investigação, que

devem ser inovadoras em vários sentidos: no delineamento de procedimentos muito próprios, nos tempos e nos espaços concebidos para coletar dados, na aplicação de técnicas e instrumentos adequados ao público infantil, no treinamento especial de pesquisadores e em novos olhares sobre os cuidados éticos. (2008, p.10)

Como pode ser visto, as pesquisadoras também apontam para a importância de se desenvolver metodologias investigativas pertinentes ao universo infantil. Assim, fica patente a relevância de realizar um levantamento não só de pesquisas que já buscaram trilhar este caminho em busca das vozes infantis, como também o que apontaram e contribuíram em relação às metodologias exploradas.

Para tanto, nos próximos subcapítulos, apresentaremos sucintamente, pesquisas publicadas que trouxeram contribuições para a construção de saberes acerca do protagonismo infantil, as metodologias empregadas, e, ao final, articularemos aos objetivos desta pesquisa, ou seja, ao que as crianças têm a dizer acerca dos conflitos com os quais lidam cotidianamente.

1.3.1. A escuta de crianças em pesquisas

A inserção das crianças em pesquisas ocorreu de acordo com as concepções elaboradas pelas diferentes ciências em diferentes tempos, que as concebiam como

[...] *infans*, ser que não fala, postulando sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, 'papel em branco', [...]. Tais orientações cassaram o direito à autonomia, ao brincar, à educação integrada aos cuidados, eliminou o protagonismo infantil, o uso da memória e da experiência na leitura do mundo. (PINAZZA E KISHIMOTO, 2008 p.07)

De acordo com o levantamento realizado, ao se perceber a distinção entre adultos e crianças, estas ganharam a atenção de médicos, psicólogos, pedagogos, antropólogos, sociólogos, entre outros, que buscaram construir conhecimento científico acerca deste grupo. Assim, as crianças entram para o universo acadêmico, porém enquanto seres passivos, investigados a partir de uma perspectiva adultocêntrica, ou seja, recorre-se à voz dos sujeitos adultos com quem as crianças se relacionam, tais como pais e mães e professoras e professores, para obter informações pertinentes às experiências que elas vivenciavam (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008). Isto revela que eram pesquisas realizadas *sobre* crianças e não *com* elas. (CORSARO, 2005)

Como aponta Campos (2008), a criança já está há tempos na pesquisa científica, principalmente “na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado” (p.35). Contudo, como assinalam Oliveira-Formosinho e Araújo,

[...] alguns teóricos e investigadores abriram importantes brechas nesta tendência, concentrando-se na voz das crianças enquanto meio para (melhor) construir conhecimento acerca de aspectos da infância. (2008, p. 13)

As autoras sugerem que esta nova tendência surgiu em resposta à reconstrução da imagem da criança, fruto das pesquisas realizadas na área da Pedagogia da Infância, a partir das obras de Dewey e Malaguzzi⁶.

No cenário nacional, as pesquisas precursoras que buscaram apreender a perspectiva de criança surgem, no Brasil, a partir dos anos 2000, com

⁶ Para saber mais, ver: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T; PINAZZA, M. (2007).

pesquisas de Cruz (2003), Delgado e Müller (2005a, 2005b), Quinteiro (2000 e 2002) e Oliveira (2001), Demartini e Prado (2002) e Gouvêa (2002). No cenário internacional, a partir da década de 1990, destacam-se os pesquisadores europeus Sarmiento e Pinto (1997), Sirota e Montandon (1998 e 1999), Oliveira-Formosinho e Lino (2001), Oliveira-Formosinho e Araújo (2004 e 2006), dentre outros.

Contudo, vale destacar outras pesquisas que foram relevantes enquanto suporte teórico e metodológico para outras produções. No Brasil, tem-se a obra de Fernandes (1944), Martins (1993), e os artigos publicados na revista *Educação e Sociedade*, na edição *Sociologia da Infância: pesquisas com crianças*, v.26, n.91, 2005, bem como a tradução dos trabalhos de Montandon (2001) e Sirota (2001), apontando para o desenvolvimento de uma Sociologia da Infância. E, evidentemente, referências em outras áreas, tais como a História da Infância e a Antropologia da Criança neste mesmo período.

Nesta última década, a produção de trabalhos na área da Sociologia da Infância cresceu de forma quantitativa e qualitativa, tecendo diversos saberes acerca do que pensam as crianças sobre um determinado assunto em seu contexto social. Uma amostra destes trabalhos são os artigos organizados por Faria, Demartini e Prado (2002, 2005), Cruz (2008), Gouvêa e Sarmiento (2008), além de teses e dissertações defendidas em diversas universidades no Brasil – localizadas em bancos de teses e dissertações –, que auxiliaram na ampliação de metodologias possíveis em pesquisas com crianças pequenas, bem como com reflexões teóricas a partir de um mesmo objetivo: ouvir as crianças.

Por fim, há uma crescente produção objetivando escutar as crianças, contribuindo para a construção de uma ideia, cada vez mais sólida, de protagonismo infantil. A seguir, exporemos as formas de como isso pode ser possível, ou seja, metodologias pertinentes – ou mais indicadas – para apreender e ampliar a voz da criança.

1.3.2. Metodologias possíveis

O que pode soar uma tarefa fácil em nada se aproximará da proposta de investigação com crianças. Esta afirmação é embasada em um fato facilmente comprovável: ainda é pequeno (e recente) o repertório acadêmico existente a respeito de metodologias de pesquisa com crianças pequenas. Ou seja, é um campo em exploração, em constante busca de maneiras que garantam o protagonismo da criança, a ética necessária, a consistência e validade dos dados coletados (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO, 2008; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2004; DELGADO E MÜLLER, 2005a e 2008).

Atualmente, há artigos que problematizam esta questão⁷, nos quais há uma ideia em comum:

A investigação com crianças, pelos inúmeros desafios que nos coloca, deve ser um processo criativo, pois os pesquisadores da infância partilham que estudar crianças é problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e crianças. Temos de construir continuamente 'maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos de suas vidas' (Graue e Walsh, 2003, p.120). (DELGADO E MÜLLER, 2008, p. 151)

⁷ Para saber mais, ver: OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO (2008), SOARES, SARMENTO e TOMÁS (2004), DELGADO e MÜLLER (2005a, 2008), CAMPOS (2008), ROCHA (2008), PINTO (1997) e KRAMER (2002).

Prosseguem com esta ideia, ao afirmar que

[...] A aceitação no mundo das crianças [...] representa um desafio principalmente pelas diferenças entre adultos e crianças em termos de maturidade cognitiva e comunicativa, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico. (DELGADO E MÜLLER, 2008, p.153)

Além da necessidade de se buscar alternativas e processos criativos para pesquisas com crianças, faz-se necessário considerar alguns aspectos a fim de evidenciar que

[...] Ouvir a criança exige a construção de estratégias de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituem significados de forma independente. Assim, o momento de escuta tem que ser também o momento de expressão dessa representação, que é uma representação coletiva. (ROCHA, 2008, p.49)

Diante deste contexto, que metodologias são mais pertinentes para apreender as culturas infantis a partir das crianças? Tecidas as primeiras considerações a respeito delas, da importância da escuta e da interação, emerge nos artigos lidos a relevância da etnografia neste universo de especificidades, uma vez que permite

[...] captar o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais – portanto, no contexto das relações com outros agentes. (ROCHA, 2008, p.48)

Afinal,

Quando trabalhamos com pesquisa etnográfica, estamos fazendo uma apreensão dos significados de um grupo, mais especificamente de um grupo de crianças, e isso nos convida a trabalhar com uma ciência irregular, plural [...]. (DELGADO E MÜLLER, 2008, p. 144)

Corsaro (2002, 2005) aponta para a importância de uma *entrada reativa* em campo, argumentando que “[...] a entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro” (2005, p. 444), ou seja, sugere adentrar o espaço educativo como um

adulto atípico, ocupando locais utilizados apenas por crianças – como parques, caixas de areia, junto a brinquedos –, esperando o contato dos pequenos, suas reações. Assim, a lógica adulta é contrariada no que diz respeito ao controle e posição diante das relações estabelecidas entre as crianças, ou, como afirma o autor, entre pares, uma vez que são estas que estabelecerão *os limites*, o espaço, o tempo e as possibilidades que o adulto terá para realizar sua pesquisa.

Contrariar a lógica do adulto significa, também, evitar uma postura adultocêntrica (DELGADO E MÜLLER, 2005a; SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2004; CORSARO, 1997, 2003), ou seja, se o objetivo é penetrar no universo infantil para investigá-lo, significa apreender a perspectiva da criança, e não mais do adulto. Como resumem Delgado e Müller,

[...] precisamos abandonar o ponto de vista adulto. Isso exige um certo distanciamento, no qual necessariamente o pesquisador precisa se despir de preconceitos, o que não implica neutralidade (2005a, p.173).

Prosseguindo nesta perspectiva, os estudos apontam justamente para a valorização do testemunho infantil, pois, por meio das falas e outros recursos, as crianças são capazes de contribuir com a elaboração de diferenciadas metodologias e estratégias (SOARES, SARMENTO, TOMÁS, 2004), como no caso desta pesquisa, como veremos no próximo capítulo.

Ao considerarmos as contribuições e a participação de crianças em pesquisas, algo importante que antecede a entrada do pesquisador no campo, é o seu consentimento (e dos seus responsáveis): a dimensão ética envolvida no processo da investigação (KRAMER, 2002). Esta dimensão

[...] garante à criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa. O uso de fotografias ou filmagem, as entrevistas com

crianças e as análises dos dados segundo um ponto de vista adulto é algo autoritário. Podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados. (DELGADO E MÜLLER, 2005b, p. 355)

Com o (a) pesquisador (a) já em campo, ou seja, negociada a sua entrada, explicitados seus objetivos, garantido o consentimento dos participantes, parte-se para os diferentes meios de coleta de dados a partir de uma observação participante, na qual “Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos construindo cadeias de significação e supõe um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar”. (*ibid*, 2008, p. 150)

A partir dos objetivos de cada pesquisa, autores sugerem diferentes meios, tais como o uso de desenho ou produções artísticas das crianças (GOBBI, 2005; GRUBITS e DARRAULT-HARRIS, 2008), história (para opinar sobre seu conteúdo/ para criar um final) (CAMPOS e CRUZ, 2006; FRANCISCHINI e CAMPOS, 2008; KARLSSON, 2008), portfólios (OLIVEIRA-FORMOSINHO e AZEVEDO, 2008), fotografia (MÜLLER, 2007; MARTINS e CRUZ, 2008), filmagem em vídeo (RUTANEN, 2008; FRANCISCO e ROCHA, 2008; CORSI, 2007), teatro e, finalmente, as entrevistas. Antes de discorrermos acerca destas, vale ressaltar que o uso dos meios citados varia de acordo com a concepção que se tem acerca das possibilidades das crianças utilizarem-nos, como, por exemplo, o uso de fotografias, que tanto podem ser tiradas pelos adultos e apresentadas para as crianças, quanto pode ser delegada esta função às próprias crianças – ampliando, assim, as possibilidades de análise.

Quanto às entrevistas, há opiniões divergentes acerca das mesmas. Autores apontam para a importância de seu uso, porém, logo citam suas limitações e meios de melhor realizá-la, como, por exemplo, em grupos ou pares, no ambiente que as crianças já estão habituadas a ficar. Rocha faz um interessante convite à reflexão do uso das entrevistas:

A entrevista direta com criança revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais – além de impingir à criança algo que é produto de um mero interesse de investigação e da dificuldade que o adulto tem de abandonar, de fato, uma perspectiva de manter relações hierárquicas de poder, em que ele decide de forma unilateral o que é legítimo para crianças. Nesse sentido, as respostas resultariam numa relação em que prevalece a *desejabilidade social*, ou seja, em que o sujeito da pesquisa responde àquilo que percebe ser a expectativa dominante ou a do próprio pesquisador. (ROCHA, 2008, p.45-46)

Ficam evidentes, portanto, os cuidados necessários à preparação de um ambiente adequado, bem como à espera do momento em que a criança passa a confiar no adulto pesquisador. Como podemos ver, mesmo práticas tidas como comuns – como é o caso da entrevista –, necessitam atender as especificidades do grupo que se pretende investigar e das questões que se quer compreender.

Para encerrarmos este sub-capítulo, será apresentado, ainda que de forma breve, uma discussão pertinente que Kramer (2002) fez acerca dos aspectos éticos em pesquisas com crianças, apontando para questões comuns que podem se tornar contraditórias, tais como

[...] os nomes verdadeiros das crianças – observadas ou entrevistadas – devem ou não ser explicitados na apresentação da pesquisa? No caso de serem usadas e produzidas imagens das crianças (fotografias, vídeos ou filmes), a autorização dada pelos adultos, em geral seus pais, é suficiente, do ponto de vista ético, para a sua divulgação? Que implicações ou impacto social têm os resultados de trabalhos científicos? Ou, dizendo de outra forma, é possível contribuir e devolver os achados, evitando que as crianças ou jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das

instituições educacionais que freqüentam e que foram estudadas na pesquisa? (KRAMER, 2002, p. 42)

Em seu artigo, a pesquisadora confronta a autoria da criança com as consequências que esta pode trazer. Como afirma,

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (*ibid*, p.51)

Ou seja, a autora aponta para a necessidade de avançarmos em tais metodologias para que a voz da criança seja escutada e assegurada sua presença nas pesquisas.

Por fim, delineadas as possibilidades das metodologias investigativas de pesquisa com crianças, os entraves, cuidados e reflexões necessários para sua construção, trataremos, no próximo item, as intersecções do contexto apresentado com a pesquisa desenvolvida.

1.3.3. O contexto e a pesquisa: tecendo reflexões entre a teoria e a investigação

Conhecer o que as crianças têm a dizer acerca de suas interações e, no âmbito desta pesquisa, sobre seus conflitos, algo que certamente está em seu cotidiano e que de alguma maneira não podem escapar, já que fazem parte de um meio social no qual há diversos outros agentes que também conflitam, é necessário e enriquecedor acerca do que ainda não se sabe sobre elas, das

lógicas e estratégias que são características das crianças quando lidam com situações conflituosas.

Tão relevante quanto este aspecto é a possibilidade de elaborar um trabalho no qual as crianças sejam protagonistas da pesquisa, enquanto sujeitos de direitos que devem ser ouvidos, para que, desta maneira, o discurso atual acerca da importância das crianças implique na construção de uma pedagogia da infância que conheça quem são as crianças e suas culturas. Ou seja, fazem-se necessárias investigações que busquem solidificar o paradigma atual de infância, como resumiu Cruz, na apresentação do livro que organizou, apontando para a relevância das pesquisas contidas no mesmo,

É preciso considerar [...] que quaisquer mudanças relativas à dimensão afetiva (tais como concepções, valores, representações e posturas) são difíceis e demoradas, uma vez que tocam significados construídos e assumidos, implicam em alterações de sentimentos ligados a determinado objeto e incluem até a auto-imagem da pessoa. A consciência dessa dificuldade aumenta o **importante papel que a produção científica pode e deve desempenhar no complexo processo de transformação da ideia de infância** de determinada sociedade. (2008, p.12, grifo nosso)

A autora justifica, em seguida, que

Novos conhecimentos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem, sua compreensão, suas críticas e desejos relativos a variados temas que lhe dizem respeito, fomentam a ampliação e o enriquecimento do conceito de criança, pois tornam patentes as suas inúmeras possibilidades e peculiaridades. (CRUZ, 2008, p. 12)

Dar visibilidade às crianças acerca da temática do conflito significa valorizar suas resoluções e explicações acerca de seu cotidiano, ou seja, considerar as crianças

[...] como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e as constituições das suas representações e

crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.20)

A partir dessa definição, como será explicitado com mais detalhes nos próximos capítulos, esta pesquisa contou com as “reclamações” e reivindicações das crianças, no que elas reconheceram como “problema”, algo que pode não ser claro para o adulto – uma vez que este possui concepções, valores e julgamentos que, nem sempre, coincidem com os das crianças. Como afirmam Sarmiento e Pinto,

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (*ibid*, p.25)

Perspectiva que só pode ser investigada e compreendida se o pesquisador se propuser a escutar efetivamente o que as crianças têm a dizer sobre seus sentimentos, emoções e relações e registrar as estratégias que utilizam para dar conta dos conflitos. Afinal,

[...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO; PINTO, 1997, p.20)

Por fim, como afirma Quinteiro, “[...] não basta dar, apenas, voz à criança, é necessário interpretá-la à luz dos referenciais existentes no campo das ciências sociais” (2005, p.35). Para buscarmos uma compreensão acerca das falas e atuações das crianças protagonistas, foram escolhidos três autores para embasar e situar as relações de conflito: Henri Wallon, Willian Corsaro e Manuela Ferreira.

II

CONFLITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer neste conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança? (WALLON, 1998, p.27.)

Em uma perspectiva urbana, podemos considerar a escola como um dos ambientes privilegiados para o estabelecimento de relações entre crianças e entre adultos e crianças. Isto porque se trata de um universo complexo em que seus agentes são incitados a interagir com o outro e com o meio a sua volta. Local onde há várias pessoas com semelhantes ou diferentes objetivos a cada instante que interagem trocando ideias, experiências, movimentos e gestos. É um ambiente propício para o desencadeamento de conflitos que

[...] se dão entre vários componentes, sob diversas formas, movidos por diferentes razões. Mesmo que ligados a fatores exteriores à escola, o simples fato de se manifestarem lá (ou de lá não poderem se manifestar) já traz marcas do cotidiano escolar, assim como o marca. (GALVÃO, 2004, p. 26)

Situações estas que passaram a chamar a atenção de pesquisadores de diversas áreas que buscaram compreender como se estabeleciam as relações sociais entre os sujeitos e como tais relações podem exercer influência em suas vidas. Desta forma, os conflitos – situação presente nas interações de maneira geral – passaram a ser investigados e foram criadas explicações para a compreensão da dinâmica de turmas de meninos e meninas em escolas.

Tendo por objetivo compreender as relações interpessoais das crianças num grupo de educação infantil e como compreendem “conflito”, foi necessário buscarmos um referencial teórico que desse conta do estudo. Definimos, primeiramente, Henri Wallon como autor referência para a discussão, uma vez que sua proposição defende que se estude a criança “[...] tomando-a por ponto de partida, acompanhando-a ao longo das suas sucessivas idades e estudando

os estádios correspondentes sem os submeter à censura prévia das nossas definições lógicas”. (WALLON, 1998, p.29). Apontando para a ideia de uma psicogênese do sujeito em sua completude, este trabalho estabeleceu relações com sua teoria, uma vez que a pesquisa postula as crianças como sujeitos, considerando suas falas, ponderações e ideias, compreendendo-as como sujeitos participantes, ativos e protagonistas da cultura que constrói, reformula e difunde.

Desta forma, para que possamos compreender com maior propriedade o que as crianças têm a dizer sobre a temática do conflito, como estas dialogam verbalmente, gestualmente e fisicamente dentro e fora desta situação, Henri Wallon é o primeiro teórico que auxiliou a embasar esta discussão.

Não se tratando de um mapeamento teórico de Wallon, esta pesquisa não tem como foco uma investigação das ideias deste autor - que pode ser encontrada nos textos de Werebe e Nadel (1986), Izabel Galvão (1995,1998, 2004), Heloysa Dantas (1990, 1993), serão expostas as principais ideias wallonianas a respeito do papel do conflito no desenvolvimento infantil, tendo, em alguns momentos, estas autoras como interlocutoras, uma vez que pesquisaram sua bibliografia, esquematizando-a e sintetizando-a, e, ainda, realizando pontos e contrapontos com a realidade educativa do cotidiano das escolas de Educação Infantil, campo desta pesquisa.

A teoria psicogenética de Wallon, construída na primeira metade do século XX, entretanto, foi insuficiente para dar conta da trama do conflito entre as crianças do século XXI. Nesse sentido, foi necessário buscar outra referência para compreender o conceito. No campo da Sociologia da Infância, optou-se por Manuela Ferreira e William Corsaro, autores que desenvolvem

pesquisas com crianças e trazem contribuições acerca das relações estabelecidas entre pares.

Para clarificar o papel que tais autores desempenharam nesta pesquisa, serão expostas suas teorias – Wallon, a respeito do papel do conflito na constituição do *eu*, e de Ferreira e Corsaro, sobre os conflitos como aspecto das relações sociais estabelecidas entre as crianças—, para em seguida, estabelecer uma interlocução entre elas a fim de compreender as crianças investigadas.

2.1. Conflito constitutivo: uma perspectiva walloniana

[...] O crescimento é portanto assinalado por conflitos, como se fosse preciso escolher entre um antigo e um novo tipo de actividade. O que se sujeita à lei do outro tem que se transformar, e perde em seguida o poder de regular utilmente o comportamento do indivíduo. Mas a maneira como o conflito se resolve não é absoluta nem necessariamente uniforme em todos. E em cada um deixa a sua marca. (WALLON, 1998, p. 29)

Henri Wallon, militante, médico, psicólogo e filósofo francês, viveu em Paris, de 1879 a 1962. Passou por períodos fortemente influenciados por crises sociais e políticas, tais como as duas grandes guerras mundiais, o avanço dos regimes fascista e nazista na Europa e a revolução socialista da Rússia. Galvão (1995) afirma que a inclinação social demonstrada pelo autor deve-se justamente a este contexto, no qual se evidenciava a necessidade de uma formação mais humana e ética, voltada não só para o intelecto, como também para as emoções.

Em linhas gerais, podemos dizer que Wallon, com o intuito de compreender a origem dos processos psíquicos dos sujeitos, recorreu à

psicologia genética para investigá-los, partindo das crianças pequenas para isso. Porém, como resumiu Galvão,

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento [...], propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa. (1995, p. 32)

É a partir desta perspectiva teórica da psicogênese da pessoa completa que Wallon localiza e investiga o papel que o conflito desempenha do desenvolvimento humano.

Para ele, o conflito é compreendido como movimento constitutivo dos sujeitos, de suas identidades por meio da preservação e afirmação do eu. Estes movimentos de preservação e afirmação vão ocorrendo na medida em que as atividades da criança vão se distinguindo, o que Wallon denomina *campos funcionais*, a saber, a afetividade, inteligência e ato motor (GALVÃO, 1995). Nesse sentido, constituem realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças, uma vez que ela só pode deixar de

[...] confundir-se com o conteúdo de sua percepção, deixando de apresentar-se flutuante e dispersa entre as diferentes partes que aí se encontram enleadas, renunciando à sua ubiquidade, retirando o que não é ela mesma, dissociando a experiência que ela vive de acordo com a categoria do eu e do não-eu. (WALLON, 1995, p. 267).

A ideia da constituição do sujeito ocorre a partir de constantes diferenciações entre o *eu* e o *outro*, sendo este *outro* aquele que não sou eu, portanto, o *não-eu*. Esta diferenciação ocorre a partir de um ambiente social, no qual a criança interage e, dentro de um dado grupo, do qual tenta se distinguir na tentativa de construir um *eu* que lhe seja próprio.

Ao nascer, segundo a teoria, há uma confusão, uma indistinção entre a criança e o outro, uma simbiose. Esse primeiro momento, compreendido no primeiro ano de vida do bebê, é caracterizado pela emoção enquanto instrumento de mediação da criança com o meio. Neste período, o recém-nascido ainda não é capaz de se diferenciar do outro, ou do que está ao seu redor; é como se ele estivesse fundido a tudo que está a sua volta. Somente por meio da interação com o outro, da exploração do seu próprio corpo e de objetos e, assim, por meio de experiências sensitivas, é que o bebê passa a diferenciar o que faz parte ou não de si, do seu próprio corpo. Ao conseguir delinear o limite do seu próprio corpo, ele constitui um “recorte corporal” de si, formando, portanto, o eu corporal, condição *sine qua non* para a construção do eu psíquico, que se dará somente entre três e seis anos de idade.

Aos poucos e gradativamente, a criança passa a se movimentar mais livremente, deixando de depender do outro para carregá-lo de um local a outro, ou seja, a criança ao deslocar-se por si mesma,

[...] pode construir, com a sua atividade, um espaço único no qual pode alcançar ou ultrapassar cada objeto, ir e vir, meio contínuo e homogêneo, e não mais somente ambiente fortuito do momento. (WALLON, 1995, p.118)

Outro marco importante desta etapa é aquisição da linguagem e do prelúdio da função simbólica. Por meio da linguagem, ainda que restrita e subjetiva de início, a criança é capaz de verbalizar os seus desejos, o que vai possibilitar a ela um mundo novo, repleto de novas descobertas, de simbologias.

Porém, mesmo já tendo conquistado algumas habilidades neste momento, a criança ainda não consegue se distinguir claramente do outro:

confunde-se com aqueles que estão a sua volta. Como ilustração desta ideia, tem-se o exemplo de quando a criança se sente ameaçada ao ver outra pessoa em alguma situação de risco, visto que não consegue diferenciar-se do outro: ela e o outro ainda são a mesma pessoa. Este processo ocorre devido ao fato da consciência de si mesmo ainda estar inacabada, ou seja, a criança ainda percebe o corpo do outro e os objetos como uma prolongação de si. Este tipo de pensamento, Wallon nomeia de sincrético, que se caracteriza pelo caráter confuso e indiferenciado.

Ainda nesse período, uma outra característica se revela: a projeção do pensamento ou, como explicita Galvão:

O termo “projetivo” empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa de auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental “projeta-se” em atos motores. (GALVÃO, 1995, p. 44)

O próximo momento trata-se de um período marcado pelo personalismo, que abrange dos três aos seis anos de idade, aproximadamente. Como o próprio nome já sugere, aborda a formação da *persona*, do momento em que a criança passa a construir uma consciência de si por meio das interações sociais que ocorrem no meio em que vive.

Diferentemente da atividade anterior, em que predominavam as relações que a criança estabelecia com o meio, agora ocorre uma reorientação da atividade da criança, que volta sua atenção mais para as pessoas do que para o meio.

A criança passa, então, a um processo distinção do outro e busca uma afirmação da sua própria identidade, impondo seus pontos de vista e ideias.

Como afirma Wallon, “a criança se afirma principalmente opondo-se” (WALLON, 1986, p.163). Segundo Galvão,

A criança opõe-se sistematicamente ao que distingue como sendo diferente dela, o não-*eu*: combate qualquer ordem, convite ou sugestão que venha do *outro*, buscando, com o confronto, testar a independência de sua personalidade recém-desdobrada, expulsar do *eu* o não-*eu*. (GALVÃO, 1995, p.53-54)

A criança, que confundia seu desejo com o do outro, passa a valorizar o seu próprio. Muitas vezes é vista como exagerada a maneira como a criança busca impor esse desejo - utilizando recursos cada vez mais complexos para isso -, as manifestações de ciúmes, trapaças, acessos de tirania e dissimulação, passam a fazer parte de sua rotina. Wallon defende que este movimento é necessário para que a criança consiga distinguir o *meu* do *teu*, uma vez que, desta forma, “o eu se conquista ao mesmo tempo que ele se opõe” (WALLON, 1986, p.163). Estes conflitos ocorrem por conta da necessidade de tal diferenciação, uma vez que

A distinção não é como um decalque abstrato das relações habituais que o sujeito pôde ter tido com pessoas reais. Ela resulta de uma bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, ainda que ou porque antagonistas, um que é a afirmação de identidade consigo próprio e o outro que resume aquilo que é necessário expulsar desta identidade para conservá-la. (WALLON, 1986, p.164)

É também nesta época que a criança passa a ficar atenta para o seu comportamento e suas atitudes, para que o outro percebe do que ela faz, surgindo, assim, a timidez. Ao se perceber e perceber o outro, surge na criança, o desejo de imitar, seja para tomar o lugar do outro, seja para expulsá-lo. A incorporação e expulsão são “movimentos complementares e alternantes no processo de formação do *eu*” (GALVÃO, 1995, p.55), sendo, também,

"processo necessário ao enriquecimento do eu e ao alargamento de suas possibilidades" (*ibidem*, p.55).

A partir do processo de delimitação do eu, o sujeito passa a se diferenciar daquele que não é ele – o *não-eu*. Assim, conforme afirmou Galvão (1995), a partir dos processos de socialização, ocorre um crescente processo de individuação. Ou seja, a partir das interações com o meio e com o outro, os sujeitos passam da indiferenciação rumo à individuação, processo permeado por conflitos que propulsionam este desenvolvimento.

Reformulada esta etapa, a criança adentra, por volta dos seis anos, um período categorial, no qual se pressupõe que a função simbólica foi consolidada e que a ideia de diferenciação da pessoa já começou a se processar. Neste momento, a atividade da criança se volta para o mundo e para as coisas. Poderá, então, usufruir de um repertório mais complexo de olhares sobre o mundo, já que avançou intelectualmente e emocionalmente com os diversos conflitos vivenciados em sua trajetória. Neste momento ocorre a predominância das atividades cognitivas sobre as afetivas.

Desta forma, o desenvolvimento das crianças se dá por meio de diferentes atividades e objetivos nas relações com os outros e com os meios. Diferentemente de outros autores, estas atividades são apresentadas como descontínuas, isto é, mesmo que a criança tenha reformulado o período em que se encontrava, em diversos momentos, voltará a realizar atividades anteriores, reagindo de forma diferente do que aparentemente já é capaz de fazer, ou seja, "a cada etapa vencida, a criança deixa atrás de si possibilidades que não estão mortas." (WALLON, 1998, p.31). Uma vez que,

De etapa em etapa, a psicogénese da criança mostra, através da complexidade dos factores e das funções, através da diversidade e da oposição das crises que a assinalam, uma espécie de unidade solitária, tanto em cada uma como entre todas elas. É contra a Natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão das suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimentos e de novidade. (WALLON, 1998, p. 215)

Esta ideia parte da perspectiva de que

o desenvolvimento da pessoa é um processo marcado por conflitos; a sucessão entre as várias fases em que se pode decompor a infância é descontínua, sujeita a rupturas e mudanças bruscas, que se constituem em crises que podem afetar visivelmente o comportamento. (GALVÃO, 1998, p. 21)

Assim, os diversos conflitos pelo qual o sujeito passa durante o seu desenvolvimento “permanecem latentes, já que as funções mais arcaicas podem, por fatores diversos, voltar à tona e desorganizar a conduta do sujeito” (*ibid.* p.21). Esses conflitos, que podem ser de ordem intrínseca ao sujeito ou de ordem externa, são o que propulsiona o desenvolvimento. As interações com outras crianças e com o ambiente se tornam fatores decisivos no processo, porque os conflitos gerados por meio destas interações fazem com que o sujeito reformule suas atividades e objetivos, caminhando rumo ao novo. Porém, como afirma Wallon, nenhuma atividade será completamente superada, o que deixa os indivíduos sempre suscetíveis, diante de crises, a reagir de forma inesperada. Em suma,

O ritmo pelo qual se sucedem as etapas é descontínuo, marcados por rupturas, retrocessos e reviravoltas. Cada etapa traz uma profunda mudança nas formas de atividade do estágio anterior. Ao mesmo tempo, condutas típicas de estadas anteriores podem sobreviver nas seguintes, configurando encavalamentos e sobreposições. (WALLON, 1995, p. 41)

Acrescenta-se à teoria walloniana os princípios funcionais, que marcam o processo de desenvolvimento das crianças, a saber: preponderância, alternância e integração.

A *preponderância funcional*, alterna aspetos afetivos (quando predominam as relações afetivas, subjetivas) e cognitivos (quando a criança se interessa pelas coisas/ objetos do mundo).

A *alternância funcional* está entre as formas de atividade: a dominância é ora afetiva ora cognitiva; de acúmulo de energia (centrípeta, de absorção, voltada à edificação íntima) ou de dispêndio de energia (centrífuga, de desgaste, orientada para o estabelecimento das relações com o mundo exterior). Ou seja, de acordo com o momento em que a criança está, há uma inversão da orientação de sua atividade e de seus objetivos: de si para o outro ou de si para as coisas. Como resume Galvão,

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantém como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (1995, p. 45)

E a *integração funcional*, princípio no qual apesar da alternância, afetividade e cognição constroem-se reciprocamente, ainda que as funções mais evoluídas não eliminem as antigas, uma vez que apenas exercem um maior domínio sobre elas. Ou seja,

As funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação. [...] Dá-se uma integração das condutas mais antigas pelas mais recentes, em que estas últimas passam a exercer controle sobre as primeiras. Enquanto não se consolida esta integração, as funções ficam sujeitas a aparições intermitentes, submetendo-se a longos períodos de eclipse depois de ter se manifestado uma, ou mesmo várias vezes durante um curto período. (GALVÃO, 1995, p. 46)

A teoria de Wallon indica que as atividades da criança revelam que em cada período da vida se estabelece um tipo particular de interação com ambiente, que a dinâmica e o ritmo do seu desenvolvimento são resultantes dos princípios funcionais. E, ainda, que há convergências entre as competências e as necessidades da criança, que orientam o campo de interação e o meio, transformando-se juntamente com ela. Assim, como o desenvolvimento não é linear nem contínuo, a passagem de uma atividade a outra não é ampliação, mas uma reformulação da anterior, permeada por momentos de crises que deflagram conflitos, sendo estes propulsores do desenvolvimento, pois, conforme explicitado, a cada mudança de atividade e do interesse da criança, esta passa por crises que, conforme Wallon (1998), podem afetar visivelmente suas condutas. Afinal, é como se ela precisasse escolher entre um tipo de atividade que já domina ou uma nova, influenciando seu desenvolvimento.

Por fim, a teoria walloniana aponta a necessidade de se atentar para as emoções e para os processos de construção do eu das crianças a partir do contexto e das interações que nele ocorrem. Traz para o campo da pesquisa a inserção e valorização dos processos internos que os pequenos elaboram desde seu nascimento.

2.2. Construção de culturas entre pares ou os conflitos entre crianças pequenas

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, foi necessário buscar pesquisadores que nos auxiliassem a compreender e analisar os conflitos pela ótica das interações sociais. Foi na Sociologia da Infância que os encontramos: William Corsaro e Manuela Ferreira.

Corsaro é bacharel em sociologia pela Universidade de Indiana, em 1970, e doutor pela Universidade da Carolina do Norte, em 1974. Atualmente, é professor titular da Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos. Há mais de três décadas desenvolve pesquisas na área da Sociologia da Infância, enfocando as culturas de pares e as relações que as crianças estabelecem com os outros (adultos e crianças).

Ferreira possui os títulos de mestre (1995) e doutora (2002) pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal. Atualmente, é professora auxiliar nesta mesma instituição, na qual também desenvolve pesquisas na área da Sociologia da Infância. Investiga a história social da infância e metodologias de investigação qualitativa com/sobre as crianças e suas infâncias. Diversos trabalhos publicados por Ferreira contaram com as contribuições teóricas produzidas por Corsaro.

Ele propõe que

as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem em interação com outros, constroem os seus mundos sociais. (CORSARO, 2002, p. 114)

Esta abordagem interpretativa dos processos de socialização na infância considera as interações sociais como

[...] um processo produtivo-reprodutivo de densidade crescente e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento

cognitivo e competências lingüísticas das crianças e com a mudança nos seus mundos sociais. [...] Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de séries de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto. (*ibid.*, p. 114)

A partir de investigações realizadas por ele, na Itália e nos Estados Unidos, bem como por outros pesquisadores (Rizzo, Goodwin, Manynard e Shantz), a respeito da discussão e da amizade entre crianças pequenas (1994) Corsaro constatou que o pequeno repertório de pesquisas que abarcava os conflitos focalizava apenas seu caráter negativo e como as crianças adquiriam competência para lidar com eles.

Durante esta mesma pesquisa, percebeu como era frequente a participação das crianças em discussões entre pares e, principalmente, que as argumentações empreendidas eram altamente complexas no sentido dos recursos e das estratégias mobilizados nessa atividade, desde seus primeiros anos. A partir destes dados, constatou que o conflito

[...] é um elemento natural das relações entre pares nas crianças. Além disso, ele contribui para a organização social do grupo de pares, o desenvolvimento e reforço dos laços de amizade, a reafirmação de valores culturais e o desenvolvimento individual e expressão do *self*. (CORSARO, 2005, p.11)

Nesse sentido, afirma que os conflitos ocorrem por conta das oposições interpessoais, confirmadas por meio de discussões nas quais a confrontação e a competição se fazem presentes.

Como Wallon, Corsaro evidencia o caráter positivo de tais conflitos, uma vez que auxiliam no desenvolvimento pessoal das crianças, que percebem a

interdependência e reconhecem a importância do outro e de seu comportamento.

Manuela Ferreira (2004), assim como Corsaro (1994), afirma que, durante as brincadeiras, as crianças buscam estabelecer grupos e ordem social, atribuindo papéis e instituindo estatutos, o que faz com que invistam

[...] na construção, manutenção, ou desafio de uma dada posição social no grupo. Neste sentido, procurar compreender o caráter indissociável da cultura das crianças no Jardim de Infância do da sua organização como grupo social hierarquizado, nos seus consensos e nos seus conflitos, é também modo de relevar as ordens sociais constitutivas, onde elas, entre si, estabelecem os seus próprios contratos sociais. (FERREIRA, 2004, p. 59)

Para conhecer de que forma tais contratos representam um conflito no universo infantil e a percepção que as crianças têm dos mesmos, Ferreira prossegue apontando para a importância de analisar e compreender o modo que se estabelecem as ordens sociais, uma vez é por meio delas que as crianças “jogam e trocam estrategicamente recursos múltiplos, operam a delegação do controle e a negociação de valores precários” (*ibid*, p. 70). E, desta forma, produzem conflitos e disputas num dado espaço que, na perspectiva da autora, são “[...] estruturantes e estruturadores de relações e de identidades de semelhança e diferença, i.e, da sua própria organização como grupo social hierarquizado e dos lugares que cada criança nele ocupa”. (FERREIRA, 2004, p.70). Como ela diz,

Trata-se, afinal, de retomar os processos de socialização que ocorrem entre as crianças para compreender os modos como elas procedem a categorizações que instauram novas desigualdades: i) enquanto comunidade cultural onde mutuamente se identificam como crianças, se pensam a si e aos *outros* e subscrevem ações e valores tornados patrimônio coletivo; e ii) enquanto grupo social, diferenciando-se em tipos mais particularistas, elas próprias entre si. (*ibid.*, p. 70, 71)

Por meio de tais diferenciações e similaridades, as crianças se identificam num dado grupo e se situam dentro dele, interagindo entre seus pares.

Considerando que a maior parte dos conflitos relatados nesta pesquisa surgiu na relação entre pares e que ocorreram durante o brincar, vale discorrer a respeito do que representa a brincadeira no universo infantil.

Corsaro (1979, 1994, 1998, 2005) investiga, há anos, o “faz-de-conta” sociodramático, ou seja, as representações que as crianças fazem do mundo ao interpretarem papéis da vida real, tal como ser a mamãe, a irmã mais nova, a dona da sorveteria, a telefonista etc. Em suas produções, o autor evidencia o quanto os pequenos

[...] usam simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas, participam coletivamente em, e aumentam a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta. (CORSARO, 1994, p. 115, 116)

Ou seja, o quanto as crianças são capazes de reproduzir, de forma interpretativa e criativa, as informações do universo adulto, difundindo, entre seus pares, diferentes formas de ser e estar no mundo.

Corsaro (1979) vai além ao perceber, nestas brincadeiras, uma consciência precoce, por parte das crianças, da noção de *status* e as implicações da diferença desta na interação social. Ou seja, elas mostram um conhecimento primário do que é esperado da função que irão desempenhar e, principalmente, não violam as expectativas que cada posição ocupa, ou seja, o bebê da brincadeira nunca dará ordens para a irmã mais velha ou para a mãe. Desta forma, as crianças demonstram domínio em relação à noção de *status*,

de hierarquia, mas o mesmo não acontece em relação às funções possíveis que cada papel possibilita, o que pode gerar atritos durante os jogos.

O *status* que cada criança ocupará na brincadeira geralmente é combinado e estabelecido entre os pares, criando ordens sociais e, também, uma determinada *rotina* de quem será o quê ou fará o quê.

A partir desta organização, as crianças passam a agir e a regular as ações umas das outras, sejam individuais, sejam coletivas. Como Ferreira afirma, com as brincadeiras rotinizadas, estas se transformam

[...] em sinônimo de contextos com fortes contrastes e confrontos interculturais, revelam na eclosão de negociações vs. conflitos a racionalização discursiva, e, nela, o concurso das diferentes razões de *porquês* para justificar as ações em curso e/ ou os objetivos projetados que alicerçam e constroem mundos culturais de significados intersubjetivos e práticas sociais objetivadas. (2004, p.65)

Como Corsaro, Ferreira aponta para a disputa entre/ pelas posições de *status* que as crianças almejam nas interações, revelando conhecimentos a respeito do universo adulto e, assim, difundindo-os entre seus pares, situação que implica na organização/desenvolvimento de papéis, ou seja, de divisões sociais que geram uma hierarquia no grupo reconhecida/ legitimada por cada participante. Porém, nem todas as determinações irão imprimir o mesmo sentimento de satisfação daqueles que ordenaram. Desta forma,

[...] haverá sempre setores do grupo que questionarão ou desafiarão as regras e princípios das rotinas da cultura de pares, fazendo com que parte da realidade social e material não tenha de ter, nem uniforme nem universalmente, para todos ou para os mesmos, um valor pré-reflexivo, objetivado e naturalizado, enquanto que outros setores procurarão a todo o custo preservar e expandir a(s) ordem(s) social(ais) estabelecida(s). (FERREIRA, 2004, p. 66)

Durante o brincar as crianças mobilizam ações, reflexões, estratégias e atitudes que geraram conflitos no intuito de reafirmar, confirmar ou construir, por meio de ações sociais, os seus *eus* dentro de um dado grupo. Desta forma, como Corsaro (1979) aponta, o “faz-de-conta” e as negociações necessárias para a realização da brincadeira são importantes para o desenvolvimento do *self* na medida em que a criança é incumbida a refletir acerca de suas próprias ações a partir do ponto de vista do outro.

Por fim, os conflitos pontuados por Corsaro e Ferreira constituem as relações entre pares, por meio da oposição, dramatização, ameaças, formação de alianças sociais e competição pelo compartilhamento de conhecimentos sociais e, conseqüentemente, por disputas pela ordem social elaborada por meio destes, ampliando as possibilidades de compreensão do conflito para além dos movimentos de afirmação e preservação do *eu* apontados por Wallon.

Postas em evidência as contribuições de Wallon, Corsaro e Ferreira –, no próximo capítulo apresentaremos os dados da pesquisa e como estas contribuições forneceram elementos para a análise dos dados, na tentativa de aprimorar o olhar para as observações, reflexões e conclusões, ainda que já esteja claro que

Não há observação sem escolha nem sem uma relação, implícita ou não. A escolha é comandada pelas relações que podem existir entre o objeto ou o acontecimento e a nossa expectativa, isto é o nosso desejo, a nossa hipótese ou mesmo os nossos simples hábitos mentais. (WALLON , 1998, p.35)

III**TRILHANDO CAMINHOS: A PESQUISA, A ESCOLA E AS CRIANÇAS**

Estudar as crianças – para quê? Eis a nossa resposta: para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as. (GRAUE E WALSH, 2003, p.12.)

Neste capítulo retomaremos os objetivos e exporemos o percurso e os sujeitos desta pesquisa. Ao longo do texto, esperamos evidenciar a importância da escuta das crianças, uma vez que estas devem ser compreendidas enquanto sujeitos capazes de construir, transformar, produzir e reproduzir cultura (CORSARO, 1997, SARMENTO, 1997, 2007).

Neste percurso de construção de pesquisa com crianças, buscamos ouvir o que elas têm a dizer acerca dos conflitos que vivenciam e, como poderá ser visto, tal proposta viabilizou a possibilidade de enriquecerem, alterarem e reconstruírem a metodologia inicial proposta.

3.1. Objetivos

Pretendemos compreender o que desencadeia, como se resolve e como se lida com conflitos a partir da perspectiva de um grupo de crianças de 5 a 6 anos, ou seja, compreender, a partir da ótica dos sujeitos da pesquisa, o que caracterizam como conflito, suas hipóteses, afirmações e estratégias diante deste tipo de evento.

A inserção da voz dos sujeitos envolvidos no conflito é importante e necessária para o desenvolvimento do conhecimento que se tem atualmente sobre a infância, mesmo que focalizando um pequeno grupo, pois, ainda,

[...] Dando voz à criança, é possível também sensibilizar a comunidade acadêmica para o fato de que devemos tirá-las do silêncio, para então construirmos novos referenciais teóricos a partir de um universo de informantes diferentes do habitualmente encontrado pelas ciências sociais. (REIS, 2005, p.115)

Assim, não se trata de uma análise de suas narrativas ou da investigação da constituição de seus pensamentos, mas sim de compreendê-las enquanto sujeitos da ação na qual se inserem, capazes de verbalizar e justificar o que vêem, vivem e fazem.

A interlocução entre os novos estudos sociais sobre a infância e um autor como Wallon pode revelar-se como possibilidade de desconstrução de imagens estabelecidas sobre as crianças, que não as reduzam a seres a-críticos, a-políticos, a-sociais. (SARMENTO, 2007)

Por fim, como afirmou Sarmento, faz-se necessária um conjunto de ciências que operem tendo as crianças em comum que, em suma,

[...] faça da voz das crianças não o outro da voz dos adultos (não já silenciada, mas reduzida e filtrada pelo processo analítico empregue), mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos. (SARMENTO, 2007, p.45)

3.2. Iniciando a trajetória metodológica e procedimentos

.....
 : [...] Constatado pelas pesquisas que as crianças são capazes :
 : de múltiplas relações desde que nascem, os limites das :
 : ciências e das metodologias adotadas levantaram novas :
 : temáticas, novas questões: o que as crianças das diferentes :
 : idades, ocupando diferentes espaços na esfera pública têm :
 : produzido? saberes? emoções? transgressões? rebeldia? :
 : submissão? [...] o que as crianças têm feito ao longo da :
 : história, continuamente e até mesmo repetidamente, que os :
 : adultos ainda não conseguem entender? (FARIA, p.xii, 2002) :
 :

A trajetória da presente pesquisa iniciou-se anteriormente a qualquer ideia de elaboração formal de investigação. A temática de conflitos surgiu devido a diversas inquietações que eu vivenciava, em 2007, em uma turma de

Educação Infantil. As investigações iniciais culminaram, no mesmo ano, no meu Trabalho de Conclusão de Curso⁸. Após a finalização do mesmo, com as diversas possibilidades que puderam e não puderam ser empreendidas, senti a necessidade de explorá-las com maior aprofundamento. Diante disto, a partir da percepção que ainda há muito para se investigar acerca do que as crianças podem dizer aos adultos para que estes possam entender acerca de seus mundos sociais, surgiu a presente dissertação. Por conta deste contexto, apresento, a seguir, um breve relato de como minha inquietação tornou-se provocação.

As inquietações surgiram após meu ingresso na docência de um grupo de crianças na Educação Infantil, ao ser informada que ele era caracterizado como agitado, dados os mais diversos conflitos que ocorriam entre as crianças, principalmente entre os meninos. Estes conflitos observados estavam, geralmente, relacionados com brigas e agressões no grupo, algo que evidentemente me preocupou.

Realmente esta situação pôde ser observada cotidianamente: a intensidade que as brigas estavam ocorrendo e a ideia inicial de que isso se tratava de agressividade entre as crianças, fez com que eu buscasse algumas informações que me ajudassem a compreender o que estava sucedendo. Diversas questões estavam surgindo: será que o tempo programado para o brincar era insuficiente? Será que as crianças ainda não tinham se envolvido com as propostas pedagógicas? Será que esse “excesso” de contato físico era a forma que encontravam de manifestar as saudades que sentiram pelos

⁸ **Conflito Na Educação Infantil:** o que as crianças dizem sobre ele. Sob orientação da Profa. Dra. Maria Letícia B. P. Nascimento.

colegas nas férias? Ou será que as atividades realizadas eram demasiadamente incoerentes com o que as crianças queriam e precisavam? Por que eles eram tão agressivos uns com os outros?

Estes diversos questionamentos eram tão emergentes que instigaram uma exploração da bibliografia sobre conflitos na Educação Infantil: já não se tratava somente de uma problemática a ser trabalhada com as crianças, mas também de uma inquietação de ordem pessoal que precisava ser resolvida devido às dúvidas que suscitava.

Na primeira exploração bibliográfica, encontrei a ideia da necessidade da brincadeira na Educação Infantil, da promoção de um ambiente e atividades lúdicos para as crianças. Um dos artigos lidos empregava uma expressão, utilizada por Biarnès (1999), que foi muito marcante: *violência simbólica*. Este termo representa a agressão, a violência que o adulto pratica, simbolicamente, ao não respeitar as necessidades das crianças, de não deixá-las brincar o suficiente, enchendo-as de atividades a serem realizadas, por exemplo.

Ao ler este artigo, fiz muitas alterações no planejamento das propostas diárias, já que eu acreditava que este era o motivo de tantas brigas e discussões. Visto que após diversos dias de um novo planejamento não percebi resultados, me dei conta que ainda havia muito a ser estudado, pois aquela não era, evidentemente, a “solução” para tantos conflitos.

Assim, insatisfeita, busquei referências bibliográficas a respeito de conflitos com uma professora de uma disciplina que eu estava cursando acerca da Educação Infantil. Ela me indicou um livro que foi extremamente significativo, *Cenas do Cotidiano Escolar: conflito sim, violência não*, de Izabel Galvão (2004). Este livro me mostrou um outro conceito sobre conflito, um

conceito positivo acerca do mesmo, algo que, até a presente leitura, eu não conhecia.

Izabel Galvão apresenta, ainda, a partir do estudo de outros autores, diferentes *identidades* para conflito, bem como traz uma ideia que era inédita para mim: trata-se de uma corrente de pensamento lançada pelo sociólogo Michel Wieviorka – presidente da Associação Internacional de Sociologia e professor da École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, França – na qual o conflito e violência baseiam-se em lógicas contrárias, ou seja, não são sinônimos. Devido à descoberta desta nova interpretação, que tanto me elucidou, registrei, junto às anotações que fazia cotidianamente sobre as crianças, o seguinte trecho do livro de Galvão:

No conflito, as pessoas ou grupos que se opõem buscam reforçar suas posições relativas na relação. Nele, aponta-se para a possibilidade de um compromisso entre os oponentes. A violência, por sua vez, aponta para a ruptura da relação, para a destruição do outro. Por essa definição, **a violência floresce quando o conflito falha**, quando ele é inoperante ou impotente para assegurar uma unidade mínima entre as partes em oposição.

Sendo a tradução de uma conflitualidade que não encontrou outras formas de exprimir, **a violência também pode ser vista como uma forma de expressão de reivindicações e contestações que demandam a modificação de uma situação que se tornou intolerável.** (GALVÃO, p. 17, 2004, grifos meus)

Na mesma época em que foi feito este registro, final de Fevereiro e início de Março de 2007, iniciei uma disciplina na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: *Educação Infantil e Sociedade*. Nas aulas desta disciplina, os conceitos de criança e infância estavam sendo fortemente discutidos: origens, ressignificações, criação de direitos, papel social da criança na sociedade etc. Em meio a tantas descobertas, algo chamou minha atenção: a ideia de dar visibilidade à criança, ao que ela tem a dizer sobre o mundo e

sobre as coisas, acerca do direito de ser ouvida (e respondida) em seus questionamentos.

A concepção de criança enquanto produtora de culturas⁹ – conceito utilizado nesta pesquisa –, sujeito capaz de dizer, opinar, criticar, significar e ressignificar as relações que estabelece com o outro, originou os delineamentos do que se tornou meu Trabalho de Conclusão de Curso. Porém, mesmo após o encerramento do mesmo, ficaram algumas pendências e novas inquietações que não puderam ser abarcadas, como, por exemplo, a possibilidade de novas e diferentes descobertas a partir de uma metodologia diferenciada da elaborada inicialmente, a utilização de embasamento teórico mais amplo e enriquecedor, e, ainda, a inserção em um grupo na qual eu não atuasse enquanto professora, ou seja, a possibilidade de perceber e observar eventos com certo distanciamento.

3.2.1. Delineamento da metodologia

Se as relações sociais e a cultura das crianças em si merecem estudo, então quem é mais qualificado para pesquisar alguns aspectos de suas vidas do que as próprias crianças? (ALDERSON, p.424, 2005)

Para delinear a metodologia desta pesquisa foi necessário, primeiramente, definir, contemplar e articular duas vertentes para que se alcançasse uma proposta de pesquisa em Sociologia da Infância, ou seja, uma pesquisa que se disponha a

⁹ Ver : Ferreira (2004), Sarmiento (1997, 2003, 2004), Demartini (2005), Prado (2005), Faria (2005), Corsaro (1997, 2002, 2005) e outros.

[...] interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto de sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, p.363, 2005)

e, ainda, que fosse complementada com o conceito de criança atuante, ou seja,

[...] aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e outras crianças, com o mundo, sendo parte integrante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, p.28, 2005)

Tendo em mãos esse referencial teórico para embasar a definição de conflito e a concepção de criança e sua atuação em pesquisas, foi possível delinear meios que buscassem assegurar e estabelecer diálogo entre os conceitos definidos a fim de investigar, por fim, o que as crianças dizem acerca de conflitos.

Era necessário, ainda, buscar, para a compreensão e análise de conflitos e, portanto, para os encaminhamentos da metodologia desta pesquisa, um autor que tratasse do tema conflito e definimos Henri Wallon (1986, 1995, 1998), já que foi ele quem lançou o conceito do conflito como elemento constitutivo dos sujeitos, por meio do movimento de se preservar e de se reafirmar, sendo, assim, imprescindível para a formação e desenvolvimento da vida psíquica e social dos sujeitos.

Partindo da perspectiva walloniana, na qual as crianças têm papel ativo na construção de suas identidades, podemos prosseguir provocando sua interlocução com pesquisadores da Sociologia da Infância, que trazem a proposta da participação ativa das crianças nas pesquisas, já que reconhecem nelas seus papéis enquanto “sujeitos em vez de objetos de pesquisa [o que]

acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas” (ALDERSON, 2005, p. 423).

Nesse sentido, pretendíamos escutar as crianças, registrar suas ideias, falas e pensamentos, bem como filmar seus cotidianos para que pudéssemos apreender, além das falas, suas expressões e relações estabelecidas com seus pares e com os adultos.

Isso posto, foi possível entrar em campo, ou seja, adentrei o ambiente educativo a fim de vivenciar a rotina dos sujeitos desta pesquisa – as crianças – e, evidentemente, coletar dados. Porém, esta entrada foi um tanto conturbada, uma vez que diversos eventos atrasaram o início, de fato, da pesquisa, tais como a greve na Universidade pública, as férias escolares e o surto da gripe H1N1, que coincidiram com a entrada em campo e adiaram em quase um semestre a data prevista e combinada com a direção e coordenação da instituição.

A investigação foi realizada em uma instituição de educação infantil na cidade de São Paulo, vinculada a uma Universidade pública, na zona oeste, em uma classe de crianças com a faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Trata-se de um estudo de caso, ou seja, “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especificamente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não absolutamente evidentes” (YIN *apud* SARMENTO, 2003). Utilizamos uma abordagem interpretativa com olhar etnográfico, ou seja, uma abordagem em que a pesquisadora busca se tornar membro de determinado grupo, para que seja possível apreender a perspectiva das crianças (CORSARO, 2005, p. 444), a

partir da sua participação junto às suas formulações¹⁰, tendo sempre como enfoque a recolha de suas falas. O grupo foi acompanhado durante três meses, três a quatro vezes por semana, de duas a três horas por dia, alternando-se os dias da semana para que eu pudesse participar das atividades do grupo nos diferentes ambientes e propostas da instituição.

Ao mesmo tempo em que entrei no campo, esclareci junto às crianças e ao corpo educativo o meu papel na instituição: pesquisar o que as crianças pensam acerca de conflitos. Para tanto, expus os objetivos da pesquisa, aceitos pelo grupo de crianças e iniciei os registros das falas e ações do grupo, bem como a coleta das autorizações das mães ou dos pais.

A ideia inicial era coletar dados por meio da gravação em vídeo do dia-a-dia do grupo, focalizando a forma como as crianças estabelecem relações interpessoais com seus pares, além do registro da falas das crianças por meio de diferentes recursos:

1. Registro escrito de falas espontâneas entre as crianças acerca de conflitos (feitas diretamente para mim). Vale ressaltar que não questionei o porquê da criança ter classificado a situação como conflituosa, o objetivo é registrar e, ao final, agradecer pela contribuição. Tal postura foi adotada na tentativa de não deixar transparecer o que poderia me parecer mais importante ou inusitado e, desta forma, induzir as falas das crianças para o que eu queria saber a respeito dos conflitos;

2. Registro escrito e/ ou com gravador de falas a partir de testemunhos orais feitos pelas crianças que aceitassem a proposta também acerca da temática dos conflitos (QUINTEIRO, 2005, p.21 e 41; DEMARTINI, 2005, p.07);

¹⁰ Para saber mais, ver: Sarmiento, M. **Lógica de Acção nas Escolas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2000.

3. Registro escrito e/ ou com gravador das falas feitas durante a apresentação do filme.

O filme seria composto por cenas gravadas durante a jornada educativa das crianças, selecionadas dentre aquelas que, de alguma forma, sugerissem a ocorrência de conflito entre as crianças: fosse por meio de alguma insatisfação declarada verbalmente ou expressivamente que os sujeitos da pesquisa deixassem transparecer. Com este material editado, seria feita uma apresentação para as crianças, com o objetivo de provocar seus comentários sobre as cenas exibidas.

Antes de a filmagem ser iniciada, planejávamos registrar, por meio da escrita, os conflitos que as crianças me contavam, ou seja, eu anotaria as verbalizações das crianças sobre os conflitos. O recurso do vídeo, de certa forma, nos incomodava, pois, ainda que fossem cenas retiradas do cotidiano do grupo, estas estariam restritas a nossa percepção e sensibilidade, já que nós que iríamos selecionar e editar e, portanto, estariam sujeitas ao julgamento de adultos sobre o que seria um conflito. Mesmo assim, parecia ser uma forma que, justamente, provocaria a fala, o julgamento, a percepção e a sensibilidade das crianças perante situações conflituosas.

Após a entrada em campo e as relações que estabeleci com as crianças, outra proposta surgiu, ou melhor, a metodologia da pesquisa foi modificada e reconstruída a partir do diálogo de três crianças do grupo:

(Taro) - *Nossa, Bianca! Ontem aconteceu um conflito aqui! É que o Ricardo e a Priscila brigaram... Até usaram a cadeira!*

(Bianca) - *Peraí, deixa eu anotar isso no meu caderno, posso?*

(Taro) - *Pode, anota aí.*

(Corine)- *Ei, que pena que você não pode ficar todo o tempo aqui, senão você ia ver que tem muito mais conflito para a sua pesquisa...*

(Bianca) – *É uma pena mesmo...*

(Viveca) – *Mas tudo bem, né, porque a gente guarda o conflito na memória e, quando você chega, a gente te conta...*

(Corine) – *É, mas assim a gente sempre esquece alguma coisa de contar pra ela...*

(Bianca) – *É ruim mesmo, mas é que eu ainda não tive uma ideia de como resolver isso, porque eu realmente não posso ficar todo o tempo, mas bem que eu gostaria...*

(Corine) - *Bianca, eu tenho uma ideia, escuta só: que tal se ao invés de a gente te contar o conflito quando você chega, a gente anotasse num papel e guardasse numa caixinha até você chegar, assim a gente nunca mais esquece de te contar para te ajudar na pesquisa!*

(Taro) – *É mesmo, a gente chama a caixa da Caixa do Conflito! Aí pode escrever ou desenhar, né, porque pode ser que alguma criança não queira escrever, que nem a Priscila, que ainda não sabe!*

(Bianca) - *Nossa, eu não tinha pensado nisso, que ótima ideia! Vou trazer uma caixa amanhã!*

(Corine) – *E eu vou contar a minha ideia pra todo mundo!*

(Taro) - *Ei, foi minha também, eu vou junto!*

E saíram correndo pelo parque para contar a novidade para todas as crianças...

Eu e a professora nos entreolhamos e uma fala surtiu ao mesmo tempo de ambas: *Como não tínhamos pensado nisso antes?* Neste instante, além da surpresa diante do envolvimento das crianças, como não pensar na capacidade

dos pequenos em produzirem conhecimento? Em serem ativos na participação em pesquisas?

Foi criada uma *Caixa do Conflito*:

Figura 1 – Caixa do Conflito (caixa construída com as crianças por meio da colagem de seus autorretratos e com o nome do grupo – G6)

3.3. Contexto educativo

Nesta pesquisa, acreditamos ser necessário caracterizar em qual contexto educativo ela ocorreu, uma vez que é um ambiente comprometido a receber pesquisadores, afinal, está em uma universidade pública. Assim, primeiramente será exposto como é esta instituição e, em seguida, será apresentado o grupo envolvido: os pais e mães, as crianças e a professora.

3.3.1. Instituição

A creche/ Pré Escola na qual ocorreu a pesquisa está no interior de uma universidade pública. Atende crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, filhos de funcionários, docentes e alunos de todas as unidades da universidade. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, ela atende aproximadamente 110 crianças, sendo as vagas divididas proporcionalmente da seguinte maneira:

- 40% para filhos de funcionários (sendo 7% para filhos de funcionários da escola)
- 20% para filhos de docentes
- 40 % para filhos de alunos

As crianças estão distribuídas em dois módulos. O Módulo I acolhe crianças de 4 meses até 3 anos, o Módulo II atende crianças de 4 a 6 anos.

A escola funciona das 7h00 às 18h30. Sendo que a crianças que frequentam a escola em período integral ou no período da manhã, entram entre às 7h00 e às 9h30, com tolerância até 9h45. Para as crianças que frequentam o período da tarde, a entrada é das 13h00 às 14h00 no módulo I e das 13h00 às 13h30 no módulo II. Após as 9h45 e, até o limite máximo das 10h00 será considerado atraso. A cada 4 (quatro) atrasos em um mesmo mês a criança será suspensa por 1 (um) dia. O horário de saída é das 16h00 até as 18h30. Para as crianças que frequentam o período da manhã, o horário de saída é das 13h00 até as 13h30. Após as 18h30 horas e até o limite máximo de 18h45 horas será considerado atraso. A cada 2 (dois) atrasos em um mesmo mês a criança será suspensa por 1 (um) dia. Os atrasos abusivos no final do

expediente, que ultrapassem às 18h45, poderão conduzir à suspensão ou desligamento da criança, a critério da direção da escola.

O Módulo I e o Módulo II, são subdivididos em 3 grupos de crianças, organizados por faixa etária:

Módulo I		
GRUPO	IDADE	Nº DE CRIANÇAS
Berçário	4m a 1a	14
G2	1a1m a 2a	15
G3	2a1m a 3a	15
Capacidade total de crianças atendidas no módulo: 44		

Módulo II		
GRUPO	IDADE	Nº DE CRIANÇAS
G4	3a1m a 4a	20
G5	4a1m a 5a	20
G6	5a1m a 6a	20
Capacidade total de crianças atendidas no módulo: 60		

A escola conta com 44 funcionários e 2 estagiários para o desenvolvimento do trabalho. Os professores e as técnicas de enfermagem trabalham 6 horas diárias, nos períodos da manhã e tarde, viabilizando o atendimento às crianças em período integral. Os outros funcionários têm um contrato de trabalho de 8 horas diárias. Estes funcionários estão distribuídos da seguinte forma:

Quantidade	Função
02	Aux. cozinha
04	Aux. de Serv. Gerais

02	Téc. de Enfermagem
01	Aux. Administrativo
01	Cozinheiro(a)
01	Diretor(a)
26	Professores
02	Estagiário – professor
01	Lactarista
01	Pedagoga
01	Psicóloga
01	Pedreiro
01	Tec. Administrativo(a)
01	Tec. Nutrição
01	Zelador
46	Total

No quadro abaixo, está exposta a proporção adulto/criança atual da Creche/Pré Escola:

Grupo / Faixa-etária	Nºde crianças	Nºde professores (as)				Razão professor(a) criança
		Manhã	Tarde	Volante		
				Manhã	Tarde	
Berçário—4 a 11 meses	14	3	3	1	1	1:5
Grupo 2 – 1 a 2 anos	15	3	3			1:5
Grupo 3 – 2 a 3 anos	15	1	1			1:15
Grupo 4 – 3 a 4 anos	20	1	1	1	1	1: 20
Grupo 5 – 4 a 5 anos	20	1	1			1:20
Grupo 6 – 5 a 6 anos	20	1	1			1:20

A rotina das crianças é organizada da seguinte forma:

MÓDULO I: 0 a 3 anos

MÓDULO II: 4 a 6 anos

Horários	Atividades	Horários	Atividades
7:15	Ateliês	7:00	Ateliês
8:30	Roda na sala	8:30	Roda na sala

8:45	Lanche	8:45	Lanche
9:00	Pátio	9:00	Pátio
10:00	Momento de grupo	10:00	Momento de grupo
10:45	Berçário: almoço, escovação e descanso	11:30	G4: almoço, escovação e descanso/propostas na sala
11:15	G2 e G3: almoço, escovação e descanso	11:45	G5: almoço, escovação e descanso/propostas na sala
12:45-13:15	Arrumação dos ateliês	12:00	G6: almoço, escovação e descanso/propostas na sala
13:15	Ateliês	13:00	Momento de Grupo
13:45	Berçário: lanche	14:45	G4: lanche e escovação
14:15	G2 e G3: lanche e escovação	15:00	G5 e G6: lanche e escovação
14:30	Pátio	15:30	Pátio
15:30	Momento de grupo	16:45	G4: Jantar
16:00	Propostas na sala e arrumação das mochilas	17:00	G5 e G6: Jantar
16:45	Jantar	17:15	Arrumação das mochilas G4: Brincadeiras na sala G5 e G6: Pátio do Tarzan
17:45	Propostas diversas (Encontro dos grupos)	17:45	Propostas diversas (Encontro dos grupos)
Observação: 16:00 às 16:45 (1ª Saída de crianças antes do jantar)			
17:10 até 18:30 (2ª Saída após o jantar)			

Considerando a localização da escola, próxima ao trabalho dos pais, e a variação dos horários de entrada dos funcionários (de acordo com cada unidade), há a flexibilidade de entrada das crianças das 6h45 até às 9h45.

A partir das 7h15, já estão funcionando os ateliês, que se configuram como diversas propostas simultâneas (artes visuais, jogos de mesa, faz-de-conta e histórias). Nesse momento, as crianças têm oportunidade de exercer a escolha das propostas e interagir com crianças de idades diferentes, trocando

ideias, compartilhando momentos, enfim, construindo conhecimentos e histórias.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, todos os dias, de manhã e à tarde, as crianças brincam no pátio com propostas dirigidas ou livres. É um momento em que as crianças de idades diferentes estão juntas, propício para as brincadeiras da cultura popular (ciranda, parlendas de corda, perna de pau, duro-mole, pega-pega, esconde-esconde, etc.) e outras atividades: brincar de túneis e castelos na areia, criar brincadeiras, fazer novos amigos em outros grupos, disputar espaços. No pátio há várias caixas plásticas, escorregadores, trepa-trepa que servem de apoio às brincadeiras. As professoras supervisionam o pátio, garantindo a segurança física das crianças, mediando conflitos, alimentando descobertas, oferecendo materiais (cordas, penas de pau, etc.) e brincando com as crianças.

Devido ao compromisso desta escola com a universidade pública, ela se dispõe enquanto ambiente de pesquisa para alunos da graduação e pós-graduação, incentivando o intercâmbio de informações entre ambas as instituições. Por conta desta abertura, pais, crianças e funcionários estão acostumados com a presença de pesquisadores em seu interior. As crianças mostram-se habituadas com estes. Isto se evidenciou com a fala de duas crianças, em momentos diferentes, ao questionarem o que eu estava querendo investigar e, ainda, se também ficaria escrevendo. De acordo com a direção, diariamente há diferentes pesquisadores na escola, principalmente dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Enfermagem.

Acredita-se que a tranquilidade com que fui recebida, bem como a postura das crianças em me auxiliarem na investigação e a aceitação dos pais, facilitou-se por conta deste contexto.

No item abaixo, será descrito o grupo que compôs a presente dissertação.

3.3.2. O Grupo

O grupo participante é chamado de G6 (crianças que completam 6 anos). A escolha deste grupo para a pesquisa foi definido pelas coordenadoras por conta de um contexto conturbado que a escola passava no período: algumas professoras estavam saindo de licença e, por isso, algumas salas estavam passando por readaptações. O G6 não. Era seu segundo ano com a mesma professora, considerada muito competente pela coordenação. Diferentemente do G5 e G4 (turmas que também foram cogitadas para a pesquisa), este grupo era composto por poucas crianças (13) e caracterizado com *calmo, tranquilo*, um grupo *bom*, de acordo com a avaliação das coordenadoras, para participarem do trabalho em questão. Assim, mesmo indicando que não era necessário um grupo com tais características e, que de certa forma, seria, talvez, mais rico se assim não fosse (maior quantidade de crianças agitadas e instáveis – como as coordenadoras definiram as outras turmas) – uma vez que tais características poderiam apontar para a presença constante de conflitos (tanto entre pares como com as professoras) e, conseqüentemente, poderia enriquecer a pesquisa devido às diferentes possibilidades e quantidade de conflitos –, foi definido que seria o G6.

3.3.2.1. Pais e mães

Todos pais e/ ou as mães das crianças, sem exceção, aceitaram a proposta da pesquisa, concedendo a autorização para a sua realização. No período da coleta de dados, ainda estava previsto o uso da filmagem e, por conta desta, havia detalhes e esclarecimentos maiores para serem feitos. Eu já tinha verificado com as crianças se estas queriam participar.

A coleta das autorizações foi realizada durante a entrada das crianças na escola, após os pais e/ ou mães deixarem as crianças com o grupo. Nesse momento, era explicitado o objetivo da pesquisa e os meios previstos para a realização da mesma.

Os pais e/ou mães, em grande parte, se interessaram em saber do que se tratava e de que forma as crianças estavam reagindo, apontando para a relevância do tema. Outros comentaram que as crianças haviam contado em casa de uma nova pesquisa, e que estavam ajudando muito. E, de fato, estavam.

3.3.2.2. Crianças

As crianças que participaram desta pesquisa, treze no total, tinham entre 5 e 6 anos de idade – todos filhos ou filhas de funcionários ou docentes da universidade. Como relatado anteriormente, estavam acostumadas com a presença de pesquisadores, algo que facilitou a entrada em campo e, provavelmente, aceitação e participação na pesquisa.

De acordo com a professora, tratava-se de um grupo heterogêneo em diversos aspectos. Porém, uma característica os tornava semelhantes: a curiosidade diante do novo. Eram interessadas e agitadas, gostavam bastante de falar nos momentos de roda e contar as peripécias que haviam feito. Mostravam envolvimento e entusiasmo diante das propostas feitas pela professora ou pelos colegas.

Tais características apontadas das crianças eu pude presenciar, traçando os caminhos desta investigação. Características da professora serão expostas a seguir.

3.3.2.3. Professora

Na instituição há mais de 10 anos, e, neste grupo, há quase 2, a professora teve papel chave no desenvolvimento da pesquisa, compreendendo a função e propósito da mesma. Propôs rodas coletivas para conversas acerca da temática, cedendo momentos de seu planejamento para isso. Mostrou-se disponível para abrir mais espaços de comunicação ou de brincadeiras livres, a fim de verificar se haveria a ocorrência de mais conflitos ou não.

Vibrava com as ideias das crianças e registros que faziam, sem realizar intervenções que pudessem induzi-las. Deixou-as à vontade para dar opiniões, levantar hipóteses, questionar, participar (ou não) das conversas propostas. Ou seja, seu envolvimento e sua disponibilidade foram fundamentais para os encaminhamentos desta pesquisa.

3.4. Entrada em campo

Como descrito anteriormente, em razão de alguns imprevistos, tais como greve, férias, gripe *Influenza A/ H1N1*, não pude entrar em campo quando pretendia. O atraso por conta de tais situações atípicas fez aumentar, de certa forma, a minha ansiedade, uma vez que o segundo semestre acabara de começar e este grupo iria se desfazer ao final do ano (o G6 é o último estágio nesta escola), situação que significava que a pesquisa não poderia se prolongar por muito tempo. Inquietações surgiram: daria certo? O tempo seria suficiente? As crianças aceitariam? A professora tinha compreendido a proposta?, uma vez que apenas as coordenadoras haviam explicado para ela – elas justificaram que não poderiam retirar a professora das propostas desenvolvidas com as crianças durante o dia para que eu a explicasse, burocracia que, certamente, me deixou incomodada.

Assim, no item abaixo, exporemos como tais inquietações foram, paulatinamente, se transformando em outras novas dúvidas, certezas e incertezas.

3.4.1. Percurso:

No primeiro dia, cheguei antes do horário combinado. Por conta disso, precisei esperar, algo que me deixou ainda mais ansiosa. Fiquei aguardando na recepção da escola, onde era frequente a entrada dos pais e mães com crianças, juntos – ou seja, elas não eram deixadas na porta, mas sim onde seu

grupo se encontrava. Neste breve período de espera, questões novamente emergiram: qual seria a receptividade do grupo? Seria mais pertinente já expor o propósito da pesquisa naquele dia ou apenas observar, esperar o contato e a integração com as crianças?

Ao me autorizarem para entrar, antes mesmo de encontrar com a professora pela primeira vez (o grupo estava no pátio), fui questionada por duas crianças sobre o que eu estaria fazendo ali. Sem saber se elas eram do grupo na qual seria feita a pesquisa, devolvi-lhes a pergunta: *O que acham que eu poderia estar fazendo aqui?*, e, para minha surpresa, responderam: *Acho que você veio fazer um trabalho com a gente, conversar, fazer perguntas e descobrir um monte de coisa, que nem a outra moça!*. Tempos depois, descobri que se referiam à outra pesquisadora e que estas crianças não eram do G6. O que já havia percebido é que os pequenos estavam elaborando hipóteses acerca da *estranha* que estava adentrando o ambiente deles e, ainda, estabelecendo relações com outras *estranhas* ou *estranhos* que estiveram nesta escola, afinal, como foi exposto, ela recebe, continuamente, pesquisadores da universidade.

Assim, antes mesmo de esperar o contato das crianças nos lugares típicos de suas brincadeiras, logo vieram me perguntar o que eu estava fazendo ali, no pátio. Fizeram comentários sobre meu nome, meu nariz (estava vermelho por conta do frio daquela manhã), minha aparência – algumas me julgarem semelhante à professora da turma. Ainda neste mesmo dia, me apresentaram, de forma espontânea, aos seus brinquedos favoritos, e me chamaram para participar de uma brincadeira na casinha: ser a porteira, ou

seja, não deixar mais ninguém entrar – desempenhando a função justamente de um *adulto típico* (Corsaro, 1997), ou seja, vigiar outras crianças.

Assim, diante deste contexto no qual as crianças logo quiseram saber o que minha presença significava, julguei pertinente contar, para quem me perguntasse, o que, de fato, eu estava fazendo ali: uma pesquisa sobre conflitos.

Acabou a hora de ficar no pátio. Fomos para a sala e a professora iniciou a roda perguntando se havia novidade no grupo. As crianças apontaram para mim. Apresentei-me, falando que eu era pesquisadora – como vários já haviam suposto – e que vim fazer uma pesquisa sobre os conflitos, sobre o que eram conflitos para cada um deles. Expliquei que já havia visto muitas pesquisas sobre o que os adultos diziam ser conflitos de crianças, mas não o que estas diziam. Esclareci acerca da importância daqueles saberem o que, de fato, são conflitos para os pequenos, para podermos conhecê-los melhor, pois ainda há muitas coisas que precisamos saber e entender sobre estes. Falei que conflito é aquilo que, por algum motivo, pode nos incomodar, fazer com que a gente se sinta diferente, triste, nervoso, bravo, por exemplo.

Em seguida, algumas crianças se propuseram a falar o que, para elas, isto representava. Um deles disse que uma vez machucou uma criança, outro falou que sua prima subiu em seu skate, caiu e, o problema foi que seu olho sangrou. Como apontado anteriormente, quando relatavam conflitos, eu não questionava o porquê da criança ter classificado a situação como conflituosa, apenas registrava e, ao final, agradecia pela contribuição, objetivando não direcionar as crianças para o que, porventura, eu esperava ser um conflito.

Ao finalizarem, avisei que só faria a pesquisa se, claro, todos aceitassem. Com exceção de uma criança, os outros aceitaram. Esclareci que era uma escolha de cada um e que não havia problema se não quisessem participar (no dia seguinte, esta criança me chamou e perguntou se ainda poderia entrar para a pesquisa e, assim, eu tinha a aceitação de todos do grupo). Como ainda não possuía a autorização dos pais para a filmagem (metodologia programada inicialmente), não apresentei todos os instrumentos que pensava usar e, assim, contei que, por enquanto, iria escrever, em meu caderno, o que eles dissessem ser um conflito, ou seja, apenas o que cada um quisesse contribuir sobre este tema e não o que eu achasse.

A roda prosseguiu com a socialização da tarefa e, ao final, tivemos uma visita inesperada: uma pesquisadora que passou cerca de um ano com o grupo. Ela me avisou que eles adoravam explorar os materiais que trazemos (as crianças ficaram mexendo na lanterna de seu celular), exemplificando com uma situação real que passou na época de sua pesquisa: "Quando eu trouxe a máquina fotográfica, todos tiraram pelo menos uma foto cada, para então eu poder falar o que queria fazer com ela!".

Nos dias subsequentes, logo que eu chegava, várias crianças me procuravam para contar conflitos que vivenciavam ou que tinham apenas presenciado e, eu, anotava cada um e agradecia a ajuda delas. Durante a rotina, ora eu brincava junto com elas, ora apenas as observava – variava de acordo com o convite que faziam –, diminuía a frequência com que vinham me contar, ou seja, no começo dela, várias crianças me procuravam para relatar conflitos, após este momento inicial, eram poucas que faziam tal movimento.

Após algumas semanas em campo – prazo para conseguir a autorização de todos os pais para iniciar as filmagens –, houve uma mudança significativa nos encaminhamentos metodológicos, como exposto no item 2.1. *Delineamento da metodologia*: não haveria mais filmagem, mas sim a introdução de uma caixa, nomeada pelas crianças como *Caixa do Conflito*. Dentro desta, de acordo com as sugestões que deram, foram colocados papéis e canetas para anotarem, por meio do desenho ou da escrita, o conflito que tiveram. Assim, como avisaram ao dar esta ideia, não esqueceriam nenhum para ajudar na pesquisa, pois, mesmo que eu não estivesse lá, poderiam deixá-los guardados em algum lugar.

Esta caixa também foi feita de acordo com as sugestões do grupo: papéis colados em sua tampa com o autorretrato de cada uma e o nome do grupo, G6. E assim foi feito: fizeram desenhos de si e, juntos, colamos na caixa, caracterizando-a.

Todos os dias nos quais eu ia à escola, havia conflitos registrados – todos, sem exceção, por meio da escrita.

Por conta do desejo de escrever revelado pelas crianças, a professora sugeriu propormos, após a roda inicial, um momento em que elas pudessem ter a possibilidade de registrar, com seu auxílio, os conflitos. Pois, desta forma, as ajudaria a investir no avanço ou consolidação da hipótese de escrita de cada um. Contamos esta ideia ao grupo, a fim de ver o que achavam. De forma unânime, todos aceitaram, ainda que, nestes momentos, nem todos registrassem – e, evidentemente, não havia nenhum tipo de cobrança para que o fizessem: tratava-se de uma escolha.

Ao decidir pela finalização da coleta dos dados, comuniquei ao grupo tal decisão (já havia diversos conflitos para a pesquisa), agradei a ajuda e envolvimento de cada um.

Neste momento, falei de um aspecto importante em pesquisas: a preservação da identidade de cada criança. Ou seja, usam-se nomes fictícios para que fique guardado, apenas no grupo, quem falou cada conflito. Para tanto, era necessário alterar seus nomes. Mas, para que cada um do G6 possa saber com qual conflito contribuiu, seria mais interessante eles escolherem seus nomes para a pesquisa, não eu. Afinal, se até este momento havíamos contado com o protagonismo de cada criança, não seria agora que o adulto faria a escolha por elas. E, desta forma, fizemos: cada um pegou um papel e, de um lado, escreveu seu nome real e, do outro, o escolhido para a pesquisa.

Os conflitos registrados foram considerados tendo em vista a construção de um mapeamento das ideias acerca dos conflitos e, em seguida, sua categorização. Com este material, percebemos algumas constâncias e alternâncias de postura, linguagem e pensamento. Porém, como afirmam Müller e Delgado, a partir de Souza, há ainda algo relevante nesta análise, que permeou toda a pesquisa:

[...] para que realmente consigamos captar as culturas infantis, os modos como as crianças se organizam, suas respostas – que nada tem de óbvias –, suas formas de resistência aos limites temporais e espaciais do mundo adulto, teremos que necessariamente desenvolver ou redescobrir nossas experiências sensíveis, o que significa aprender a ver o que não se estampa de imediato, ou adotar uma ética da estética. (2005, p. 175)

Assim, a partir do material, foi possível delinear o que o grupo de crianças, circunscrito naquele determinado contexto, pensa acerca do que são conflitos, como se deflagram e como se resolvem, o que pode ampliar o

conhecimento acadêmico tanto acerca do que as crianças pensam sobre conflitos, quanto ao seu papel como protagonistas de suas ações.

No próximo capítulo, será descrito e analisado, por fim, o que as crianças disseram (e escreveram) ser conflitos, conflitos normais e conflitos *conflitantes*, como elas mesmas classificaram.

IV

COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS:

AFINAL, O QUE DISSERAM E REGISTRARAM SOBRE CONFLITO?

A partir do mapeamento e categorização do que as crianças disseram e escreveram, foi possível elaborar um quadro para representar suas concepções acerca do que são conflitos, bem como perceber que, na percepção delas, há conflitos simples, ou seja, que a incomodam menos, e conflitos sérios que, como bem definiram, são conflitos *conflitantes*. Situações que, muitas vezes, são passíveis de ficarem distantes da percepção do adulto; situações que, muitos, talvez julgassem não fazer parte das reflexões de crianças pequenas. Mas fazem parte. E, por isso, é possível retomar a importância de ouvir as crianças, de saber que são capazes de relatar vivências complexas e, destas, tirarem conclusões complexas.

Desta forma, é possível, também, retomar as contribuições do âmbito da psicogênese de Henri Wallon (1995, 1998) e de uma concepção sociológica das crianças pequenas.

Da primeira, o conflito enquanto movimento constitutivo dos sujeitos, ou seja, a partir destes, compõem o *eu* de cada um. E, da segunda, algo que Wallon já defendia e que está suposto em sua teoria: as crianças são seres ativos, protagonistas, crianças concretas e contextualizadas. Se não fossem, como partir do princípio que o conflito mobiliza ações internas nas crianças capazes de promover crises, reflexões e, conseqüentemente, alterações no

seu modo de ser e estar no mundo? Ou seja, causa transformações nos *eus* dos sujeitos que vivenciam tais situações.

Porém, ainda que esta teoria tenha orientado inicialmente a pesquisa, na tentativa de aprimorar o olhar para as observações, reflexões e conclusões a respeito das crianças, também se mostrou insuficiente para compreendê-las uma vez que também constatamos que há conflitos para além do que ele poderia prever na época em que a elaborou e, ainda, que as atividades empreendidas pelos pequenos superam as idades previstas por Wallon. Por conta disso, como apontamos anteriormente, percebemos a necessidade da interlocução de outros pesquisadores, como William Corsaro e Manuela Ferreira, que trazem contribuições acerca do universo infantil e, principalmente, das relações estabelecidas entre pares, o que ajudou tornar esta análise mais profunda e concreta a respeito dos conflitos ocorridos com as crianças.

4.1. Conflitos a partir da perspectiva das crianças

A partir dos relatos orais feitos pelas crianças e de seus registros escritos, fizemos, primeiramente, um quadro com todas as sugestões do que são conflitos, conforme mostramos abaixo:

QUADRO 1 – CONFLITOS
Conflitos registrados por escrito
Eu estou com problema: medo do vento.
Um dia peguei gripe.
Eu e a Aramis parecemos irmão, mas a gente não é!
Estou cansado de ficar na escola.
Um dia eu queria ir para a casa do meu pai e não era o dia.
Todo mundo chama eu e a Aramis de Viveca.

Liana e Aramis brigaram.

Adoro ler gibi mas agora tenho que ler coisas diferentes.

Meu primo me deu um chute no nariz lá em Sorocaba.

Lucca e Artur brigaram.

Eu já beijei na boca da Corine só que na minha casa e minha mamãe brigou comigo.

Minha prima tava batendo eu bati na cara dela.

Teve um dia que eu tomei um banho de chuva.

Eu e a Alexia arrancamos uma flor sem querer.

Um dia eu queria ir para casa da minha avó.

Lutei com o Ricardo.

Eu dei uma surra na Leila.

Eu não quero almoçar no G4, porque eu vou no médico.

Você não foi na nossa apresentação.

Um dia eu pensei que meu pai morreu.

Eu caí na piscina e quase me afoguei.

Atrasado na creche.

Eu cheguei atrasado na escola oeste.

O Lucca e o Artur brigaram.

Brigaram por causa de um microfone.

A minha tia vai mudar de casa e eu não gostei.

Eu dei um soco no Lucca e ele fez eeeeeee...

Um dia eu briguei com a Aramis.

Um dia a Priscila colocou carne no prato e eu fiquei chateado.

A minha espada de brinquedo quebrou e eu não fiz outra.

Meu pai brigou comigo.

Ontem eu briguei com a Aramis.

O Viveca brigou comigo e fez dedão.

O Lucca me empurrou.

Eu empurrei a Corine e a Corine me empurrou.

Eu tive dificuldade de subir na árvore.

Eu e o Viveca brigamos.

Eu belisquei e ela também me beliscou.

Eu vou para uma escola e minha melhor amiga vai para outra – conflito mais conflitante.

Oi Bianca, tudo bem? O meu é assim: a polegarzinha não dá para ouvir nada (dvd quebrou).

Me beliscou.

Na minha rua tinha uma briga.

Eu falei um palavrão.

Um cara bateu no homem na minha rua.

Porque ela quis pegar o meu lugar e eu cheguei primeiro.

Teve um dia que o Réquis e Artur brigaram.

Um dia eu briguei com a Aramis.

Eu esqueci do jogo.

Eu e a Corine fizemos dedão.

Perdi a amora silvestre.

Minha prima vive brigando comigo.

Conflitos verbalizados

Machucou uma criança.

Minha prima subiu no skate e caiu, e, o problema foi que seu olho sangrou.

Olha, não tive conflito hoje, mas ontem o Taro e o Alecisãnder tiveram... Eles brigaram! E, outro dia, o Alecisãnder até usou uma cadeira!

Ah, eu também tive... é que o Taro uma vez me bateu porque eu tava incomodando ele!

Nossa. Não pode subir nos materiais... Outro conflito!

Eu tenho um conflito bem conflitante! Eu vou mudar de escola e minha melhor amiga vai para outra e eu não posso me separar dela!

Eu quero ser cantor de pagode, mas ainda não posso...

Ele, o Taro, tem conflito de bater! Ele bate nas pessoas, assim ó!(mostrou dando um soco).

É que um menino caiu de cabeça e teve de ir ao médico!

Eu tenho outro conflito conflitante: Eu queria ter poderes! Poder de voar, de ficar invisível e ser quem eu quiser!

A gente brigou com os amigos! Eu, o Rodrigo, o Lucas e o Taro, lá no pátio coberto. A gente brigou por causa da borboleta, é que a gente pisou na cabeça da borboleta e ela não conseguia andar mais com as asinhas, entendeu?!

Eu tive um conflito com a minha família, é que eu queria ir para um lugar e, minha mãe, para outro. Eu queria ir para vovó, não foi tão legal, aí eu queria voltar para casa da amiga da minha mãe... Aí você já viu né?!

Eu tenho conflito lá na minha casa! É que eu queria ficar com minha mãe, aí meu pai e meu irmão brigaram comigo porque minha mãe está em Cotia! Aí eles ficam brigando comigo...

Aí! O Taro me beliscou e olha que foi de propósito.

É que uma vez eu fiz uma coisa de errado com ela e ela virou para mim e fez: Belém, Belém nunca mais estou de bem!

Às vezes eu tive conflitos com o Viveca e ele não quis fazer as pazes comigo! Não é legal! E, às vezes quando eu brigo com ele, a Corine não fala mais comigo, aí ela fala: belém nunca mais estou de bem, até ano que vem.

Eu e minha amiga tinha combinado de ir uma na casa da outra, mas o pai da Aramis não deixa! Eu tive outro problema é que eu e a minha mãe queria ter uma lareira em casa mas não tem! E não tem!

Eu vi um conflito: O Ricardo e Taro estavam brigando! É que o Ricardo tava provocando ele!

O Viveca me bateu e eu nem sei porque!

E o Taro arranhou meu rosto! Por isso minha cara está assim...

Eu briguei com o Luca! Porque eu fiquei bravo, e, ele depois ficou triste.

Eu vi um! O Taro bateu no Ricardo com uma cadeira, porque ele provocou!

O Taro machucou o Artur porque ele queria mandar em todo ele! Ah! Eu também briguei com o Luca, só porque eu peguei uma coisinha dele.

Aí! A Priscila esta mostrando a língua para mim.

A Priscila bateu nas minhas costas, só para ficar no meu lugar.

É que a Liana queria dançar com a Aramis, mas a Aramis queria dançar com a Corine. Daí teve uma briga e a Liana arranhou a Aramis e ela chorou! Aí a Corine foi procurar a Aramis, mas ela tava chorando na sala!

Ah! E, a Priscila bateu na cabeça do Viveca mas não sei porque! Porque o Viveca não fez nada!

Hoje eu não dei tchau para a mamãe... Eu acho que mais tarde eu vou procurar a mamãe...

Um dia, eu cheguei primeiro e a Aramis quis pegar meu lugar... Ai nós duas choramos!

Eu tive um conflito! É que minha mãe ficou brava comigo porque eu tinha um rato na minha casa e eu não conseguia matar, só o meu pai matou.

A Priscila mostrou a língua para mim! Só porque eu queria só uma caixa mas ele queria mais uma! Aí, depois, ele me bateu!

É que o Rodrigo não deixa eu subir na caixa!

A partir dessa relação de conflitos trazidos pelas crianças, elaboramos um quadro com a organização de tais afirmações, classificando-as de acordo com seu conteúdo. Os critérios que utilizamos para esta organização partiram do que, de certa forma, os adultos esperam ser conflitos, uma vez que esta separação foi feita por nós, e não pelas crianças. E, ainda, vale ressaltar que estes critérios partiram de três vertentes: as orientações que eu dei às crianças quanto ao que era conflito, o que é conflito para Wallon e o que é conflito para Corsaro e Ferreira. Segue, abaixo, este quadro:

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DOS CONFLITOS
Conflitos na relação entre pares
Conflitos por desconfortos pessoais
Conflitos com/ por causa do adulto

Para que se possa prosseguir com a análise dos conflitos trazidos pelas crianças, evidenciaremos, primeiramente, exemplos de cada categorização feita¹¹. Em seguida, discutiremos se eles coincidem com o que nós, adultos, imaginamos ser conflito para crianças de 5 e 6 anos de idade. Vale apontar que os nomes reais das crianças que apareceriam nos registros escritos foram excluídos para preservar a identidade de cada uma.

¹¹ Com o objetivo de organizar e facilitar as exemplificações nas categorias utilizamos os termos “F+número de referência na figura”, para as imagens que trazem os registros das crianças, e “V+número da frase na lista”, para as verbalizações que elas fizeram.

4.1.1. Conflitos na relação entre pares

A partir dos dados fornecidos pelas crianças, podemos afirmar que parte significativa dos conflitos em que lidam cotidianamente ocorre com seus pares. De acordo com elas, os motivos de conflitarem entre si é por causa de brigas ocorridas entre elas, nas quais uma parte significativa envolveu agressões físicas; por conta de disputas de espaços ou objetos; alguém fazer algo desagradável; alguém querer mandar demasiadamente em outra (as) pessoa (s); ou confundirem duas crianças como se fossem a mesma.

A fim de elucidarmos tais situações, organizamos os conflitos em dois eixos: *Situações com os pares que envolvem desconforto físico* e *Situações com os pares que envolvem desentendimentos*. Ao final de cada um, mostraremos nossa análise.

4.1.1.1. Situações com os pares que envolvem desconforto físico

Nesta categoria estão os conflitos entre pares que envolveram agressões físicas, ou, como uma criança definiu, *conflito de bater*. Traz situações em que a criança que relatou o conflito bateu em outra, quando tal atitude foi recíproca, quando ela apanhou ou quando se trata de brigas físicas com terceiros.

Escritas

A MINHA PRIMA
TAVABA TENDO
DELA INAKARA

Figura 2 – Conflitos

A minha prima estava batendo eu bati na cara dela.

MEU PRIMO ME DEU UM CHUTE NO
NARIZ LÁ EM
SOROCABA

Figura 3 – Conflitos

Meu primo me deu um chute no nariz lá em Sorocaba.

EU DEU
UMA SURRA NA
LÉIA

Figura 4 – Conflitos

Eu dei uma surra na Léia.

EU BELISQUEI
E ELA TAMBÉM
BELISCOU

Figura 5 – Conflitos

Eu belisquei e ela também beliscou.

Verbalizadas

1. *Machucou uma criança.*
2. *Olha, não tive conflito hoje, mas ontem o Taro e o Alecisãnder tiveram... Eles brigaram! E, outro dia, o Alecisãnder até usou uma cadeira!*
3. *Ah, eu também tive... é que o Taro uma vez me bateu porque eu tava incomodando ele!*
4. *Aí! O Taro me beliscou e olha que foi de propósito.*
5. *Eu vi um conflito: O Ricardo e Taro estavam brigando! É que o Ricardo tava provocando ele!*
6. *O Viveca me bateu e eu nem sei por quê!*
7. *E o Taro arranhou meu rosto! Por isso minha cara está assim...*
8. *Eu vi um! O Taro bateu no Ricardo com uma cadeira, porque ele provocou!*
9. *O Taro machucou o Artur porque ele queria mandar em todo ele! Ah! Eu também briguei com o Luca, só porque eu peguei uma coisinha dele.*
10. *A Priscila bateu nas minhas costas, só para ficar no meu lugar.*
11. *É que a Liana queria dançar com a Aramis, mas a Aramis queria dançar com a Corine. Daí teve uma briga e a Liana arranhou a Aramis e ela chorou! Aí a Corine foi procurar a Aramis, mas ela tava chorando na sala!*
12. *Ah! E, a Priscila bateu na cabeça do Viveca mas não sei porque! Porque o Viveca não fez nada!*

Parte significativa dos conflitos ocorreu ou teve sua origem no momento em que uma criança machucou a outra e, ainda, se esta revidou ou não. Este

tipo de conflito parece ser comum no cotidiano infantil. Relatado em larga escala no livro de Galvão (2004), bem como citado diretamente por Wallon (1995, 1998), as crianças tendem a lidar com as situações interpessoais utilizando seu próprio corpo. De acordo com o psicólogo, as crianças estabelecem relações umas com as outras empregando, também, a linguagem corporal e, muitas vezes, a usam para afrontar, para preservar e/ou afirmar suas identidades, imersas em sentimentos e emoções. Em outras palavras, a criança passa a constituir sua personalidade a partir de relações e diferenciações que estabelece com seus pares, justamente numa fase marcada por crises de caráter emocional. Essas crises são os momentos em que “[...] o sujeito mergulha-se completamente nos efeitos da emoção e perde o controle sobre suas próprias ações” (GALVÃO, 1995, p.64), nos quais pode utilizar-se de elementos físicos para dar vazão as suas necessidades de impor-se no sentido de afirmar ou diferenciar o *eu* daquilo que não o é, sem se dar conta ou ter dimensão e controle daquilo que efetivamente está fazendo. Desta forma, tais agressões físicas entre as crianças têm caráter constitutivo uma vez que representam uma prolongação das emoções com as quais estão lidando diante do conflito.

Por fim, nesta categoria estão as situações mais próximas do que o adulto identifica como conflito, uma vez que são facilmente reconhecidas ao se deflagrarem. Porém, como veremos, conflito para os pequenos vai muito além do que brigar e bater/ apanhar: há ainda diversas situações que, nem sempre, são tão visíveis aos olhos dos adultos que os rodeiam, como as expressas neste item.

4.1.1.2. Situações com os pares que envolvem desentendimentos

Os conflitos desta categoria referem-se aos casos ocorridos nas relações entre as crianças. Optamos por manter nesta categoria (e não na anterior) as situações relatadas como *briga*, uma vez que, nessas, além de não ser evidenciado se houve ou não agressão física, a maior questão está em ter brigado verbalmente ou gestualmente com seus pares, tal como *fazer dedão*, expressão utilizada pelas crianças para anunciar que estão brigadas (uma encosta o seu dedão no da outra).

Escritas

BRIGO
CUMIGO
EFESDEDA

Figura 7 – Conflitos

Briçou comigo e fez dedão.

UM DIA EU BRIGUEI
COM A

Figura 8 – Conflitos

Um dia eu briguei com a Aramis.

A MINHA PRIMA VIVE
BRIGANDO COMIGO

Figura 9 – Conflitos

A minha prima vive brigando comigo.

EU E A
PARES IERMÃO
MAS A GENTE NÃO É

Figura 10 – Conflitos

Eu e a Aramis parecemos irmãos, mas a gente não é.

BRIGA
RAM POR CAUSA
DE UM MICROFONE

Figura 11 – Conflitos

Brigaram por causa de um microfone.

PORE
 BARTSPEGAMEO
 LUGA
 EUGUWELPIME

Figura 12 – Conflitos

Porque ela quis pegar o meu lugar e eu cheguei primeiro.

EUEA
 MOSI
 FLOR
 CEM QERE
 ARACA

Figura 13 – Conflitos

Eu e a Alexia arrancamos uma flor sem querer.

NOIA
 COLOCO
 CARNE NO NEUDRA
 TOEEUFIQIXA
 TEAOI

Figura 14 – Conflitos

Um dia a Priscila colocou carne no prato e eu fiquei chateado.

Verbalizadas

13. *A gente brigou com os amigos! Eu, o Rodrigo, o Lucas e o Taro, lá no pátio coberto. A gente brigou por causa da borboleta, é que a gente pisou na cabeça da borboleta e ela não conseguia andar mais com as asinhas, entendeu?!*
14. *Aí! A Priscila esta mostrando a língua para mim.*
15. *É que uma vez eu fiz uma coisa de errado com ela e ela virou para mim e fez: Belém, Belém nunca mais estou de bem!*
16. *O Viveca brigou comigo e fez dedão.*
17. *Nossa. Não pode subir nos materiais... Outro conflito!*
18. *Às vezes eu tive conflitos com o Viveca e ele não quis fazer as pazes comigo! Não é legal! E, às vezes quando eu brigo com ele, a Corine não fala mais comigo, aí ela fala: belém nunca mais estou de bem, até ano que vem.*
19. *É que o Rodrigo não deixa eu subir na caixa!*
20. *Eu briguei com o Luca! Porque eu fiquei bravo, e, ele depois ficou triste.*
21. *Eu e a Corine fizemos dedão.*
22. *Eu e o Viveca brigamos.*
23. *Liana e Aramis brigaram*
24. *O Lucca e o Artur brigaram.*
25. *Ontem eu briguei com a Aramis*
26. *Teve um dia que o Réquis e Artur brigaram.*
27. *Todo mundo chama eu e a Aramis de Viveca.*

De acordo com dados fornecidos pelas crianças, os motivos por conflituarem entre si é por causa de brigas ocorridas entre eles¹² (F 7, F8, F9, V20, V21, V22, V23, V24, V25, V26); por conta de disputas de espaços ou objetos (F11, F12); alguém fazer algo desagradável/ incorreto (F13, F14, V13, V14, V15, V16, V17); alguém querer mandar/ monopolizar outra (as) pessoa (s) (V18, V19); ou confundirem duas crianças como se fosse a mesma (F10, V27).

¹² Como parte dos conflitos entre pares não possuem muitos detalhes, tais como *O Lucca e o Artur brigaram*, *Ontem eu briguei com a Aramis*, não foi possível saber o que mobilizou tais desentendimentos e, por isso, os mantemos separados dos demais.

Nesta amostra de conflitos podemos confirmar o que Corsaro (2005) disse a respeito do conflito: “a pesquisa tem mostrado que [e/e] é um elemento natural das relações entre pares nas crianças” (p.11, 2005). E, ainda, sua importância:

[...] para a organização social do grupo de pares, o desenvolvimento e reforço dos laços de amizade, a reafirmação de valores culturais e o desenvolvimento individual e expressão do *self*. (*ibidem*)

Indo, também, ao encontro do que Wallon defende: os conflitos, nesta etapa da vida das crianças, são marcados por uma necessidade de se individualizarem “o *eu* não pode fazer outra coisa a não ser opor-se” (1986, p. 164), visando uma constante distinção do *outro*. De acordo com ele, a distinção

resulta de uma bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, ainda que ou porque antagonistas, um que é a afirmação de identidade consigo próprio e o outro que resume aquilo que é necessário expulsar desta identidade para conservá-la. (WALLON, 1986, p.164)

Em relação à disputa ou manutenção de uma ordem social estabelecida, estão os conflitos em que as crianças se rebelaram diante da postura impositiva de outra, questionando tal atitude, tais como os citados em “*alguém querer mandar/ monopolizar outra (as) pessoa (s)*”.

Já ao que diz respeito ao reforço de alianças sociais, acreditamos que conflitos que foram relatados por uma criança que não estava diretamente envolvida nele, mostra uma possível tentativa de formar ou reforçar laços de amizade com outra criança, tais como: *Brigaram por causa de um microfone, Liana e Aramis brigaram, O Lucca e o Artur brigaram, Teve um dia que o Réquis e Artur brigaram*. Como Wallon afirma, “Não há, propriamente, observação que seja um decalque exato e completo da realidade” (p.73, 1986),

assim, o que expomos trata-se de uma hipótese, de uma leitura que fizemos de tais registros, que não deve ser aplicada a todas as situações, afinal, pode ser que a denúncia tenha ocorrido por outros motivos, tal como surpresa ou reprovação a determinada ação.

Os conflitos que envolvem o desenvolvimento individual e expressão do *self*, nós os agrupamos juntamente com a necessidade de afirmação e preservação do *eu*. Nestes, estão os casos em que ficou evidente o incômodo de crianças ao serem confundidas com outras, nos quais demonstraram a importância de serem reconhecidas por quem são, apontando para sua *verdadeira* identidade, assim como quando perderam algo que julgavam lhe pertencer, como, por exemplo, *Eu e a Aramis parecemos irmão, mas a gente não é!, Todo mundo chama eu e a Aramis de Viveca, Porque ela quis pegar o meu lugar e eu cheguei primeiro.* Nesta classificação também podemos incluir os conflitos marcados pelo incômodo que o gesto do outro causou para uma criança (expressão do *self*): *Aí! A Priscila esta mostrando a língua para mim, É que uma vez eu fiz uma coisa de errado com ela e ela virou para mim e fez: Belém, Belém nunca mais estou de bem!, O Viveca brigou comigo e fez dedão.*

Por fim, a partir desta amostra que temos, podemos concluir que os conflitos entre pares são assinalados pela disputa ou manutenção de uma ordem social estabelecida, pelo reforço de alianças sociais e pela afirmação do *eu*. Concluimos com uma reflexão de Ferreira que aponta para a importância dos conflitos nas relações entre pares:

[...] tão importante como os espaços de cooperação são os espaços de conflito e disputas que, sendo-lhe indissociáveis, são também estruturantes e estruturadores de relações e identidades de semelhanças e diferenças, i.e., da sua própria organização como grupo social hierarquizado e do(s) lugar(es) que cada criança nele ocupa. (2004, p. 70)

4.1.2. Conflitos por desconfortos pessoais

Dentre os conflitos que não foram motivados pelo outro, temos os conflitos que chamamos de pessoais, ou seja, aqueles que trazem situações mobilizadas internamente. Nesta categoria estão os conflitos que dizem respeito aos medos, às fantasias e às expectativas/ frustrações que as crianças expressaram.

Escritas

Figura 15 – Conflitos
Um dia peguei gripe.

Figura 16 – Conflitos
Teve um dia que eu tomei um banho de chuva.

Figura 17 – Conflitos

Eu estou com problema: medo de vento.

Figura 18 – Conflitos

Eu caí na piscina e quase me afoguei.

Figura 19 – Conflitos

Oi Bianca, tudo bem? O meu é assim: a polegarzinha não dá para ouvir nada (dvd quebrou).

PERDI A AMORA
SILVESTRE

Figura 20 – Conflitos

Perdi a amora silvestre.

EU ESQUECI
O JOGO

Figura 21 – Conflitos

Eu esqueci do jogo.

a minha
espada de
brinquedo
quebrou
e eu não
fiz outra

Figura 22 – Conflitos

A minha espada de brinquedo quebrou e eu não fiz outra.

eu vou
para uma escola
e minha melhor
amiga vai para
outra
conflito mais conflitante

Figura 23 – Conflitos

Eu vou para uma escola e minha melhor amiga vai para outra: conflito mais conflitante.

EU NAO QUERO O
ALMOÇO ARNOGH
PEU VOU NO MEDICO

Figura 24 – Conflitos

Eu não quero almoçar no G4 (crianças mais novas). Porque eu vou no médico.

ADORO LER
GIBI MAS
AGORA TENHO
QUE LER
COISAS DIFERENTES

Figura 25 – Conflitos

Adoro ler gibi, mas agora tenho que ler coisas diferentes.

IDI AEU TVI
CA CHADI
FICU DAD E FKV
PUBI

Figura 26 – Conflitos

Eu tive dificuldade de subir na árvore.

ESTOCA SA O O
DE FELICIA N
A ESCOLA A

Figura 27 – Conflitos

Estou cansado de ficar na escola.

ATRASADO NA
CRECHE

Figura 28 – Conflitos

Atrasado na creche.

EU FALEI PA
LAVRAO

Figura 29 – Conflitos

Eu falei um palavrão.

ATRASA DO
N ESCOLAO E
ST E

Figura 30 – Conflitos

Atrasado na escola Oeste.

Verbalizadas

28. *Eu tenho um conflito bem conflitante! Eu vou mudar de escola e minha melhor amiga vai para outra e eu não posso me separar dela!*
 29. *Eu tenho outro conflito conflitante: Eu queria ter poderes! Poder de voar, de ficar invisível e ser quem eu quiser!*
 30. *Eu quero ser cantor de pagode, mas ainda não posso...*

Aqui ficam evidentes os conflitos que fazem menção a querer ter, ser ou fazer algo que, por algum motivo, ainda não podem, ou ainda, por ocorrerem fatos que não estavam em suas expectativas, que causaram medo ou frustração. De acordo com o que os protagonistas desta pesquisa relataram, muitos destes conflitos de ordem pessoal são por conta de serem crianças e quererem fazer algo que diz respeito ao universo do adulto ou, ainda, por acharem que é necessário fazer algo que condiz aos mais velhos.

Podemos reorganizar os conflitos a partir do que julgamos ter sido seu motivo: ter deixado de cumprir uma regra ou combinado (F28, F29, F30), por uma questão de *status* (F24, F25, F26, F27, V30), por não fazer algo que poderia ter feito (F20, F21, F22), por ter acontecido algo que não tinha controle (F15, F16, 17, F18, F19) e por saber que algo que deseja muito não vai acontecer (F23, V28, V29).

Sobre os conflitos ocorridos por causa do desrespeito às regras ou aos combinados estipulados coletivamente, tais como *Atrasado na creche* e *Eu falei um palavrão*, Corsaro (1979) e Ferreira (2004) constataam a competência das crianças no conhecimento das normas que envolvem o universo adulto, tanto que os reproduzem parcialmente, agregando os saberes do universo infantil, pois, como afirma Corsaro, “as crianças apropriam-se activamente de

informações do mundo adulto para criar rotinas interactivas estáveis e coerentes na cultura de pares” (p.131, 2002)

As situações indicadas pelas crianças como conflito parecem apontar para o sentimento de um coletivo comum, ao qual os pequenos não ficam alheios e, mais do que isso, parecem indicar que são conscientes de seus papéis sociais. De acordo com Corsaro, “tais conflitos e sua resolução [...] são relacionais na medida em que naturalmente emergem na interação social de crianças com adultos e pares” (p.21, 1994).

No que diz respeito aos conflitos motivados por uma questão de *status*, como, por exemplo, *Eu tive dificuldade de subir na árvore, Eu não quero almoçar no G4 (crianças mais novas) - Porque eu vou no médico, Adoro ler gibi, mas agora tenho que ler coisas diferentes*, novamente Ferreira (2004) e Corsaro (1979, 1994, 1998) trazem subsídios para compreendermos o porquê de algumas crianças dizerem ser conflito querer fazer algo que faz parte do universo dos mais velhos ou não conseguir fazer algo que seus pares já fazem: pois elas já possuem a noção de *status*, de hierarquia, ou seja, sabem que há um conhecimento infantil e ações/ posições esperadas dentro do grupo do qual fazem parte, que são reguladas e organizadas pelos seus participantes. Desta forma, desempenhar ações diferentes da que é esperada suscita conflitos.

Há, ainda, os conflitos concernentes às situações em que as crianças acreditam que poderiam ter feito algo, mas não fizeram, tal como lembrar de levar um jogo à pré-escola. Aqui, podemos retomar uma idéia já dita: as crianças sabem do que são capazes, distinguem o que faz parte de seus universos e, por isso, o conflito surge quando percebem que poderiam ter ido além.

Porém, há, ainda, a situação inversa: quando precisam lidar com circunstâncias que estão fora de seus domínios que podem mesclar a realidade com a fantasia, tais como sentir medo, querer ter poderes, quase se afogar ou ficar doente.

Por fim, a partir dos dados, podemos concluir que, se por um lado as crianças conflitam por batalharem por conhecimentos e competências pertinentes ao mundo adulto, também entram em conflito quando percebem que não estão correspondendo a uma determinada posição de *status* adequada ao grupo do qual faz parte, assim como quando se vêem diante de uma situação na qual não podem modificar.

4.1.3. Conflitos com/ por causa do adulto

Dentre os conflitos relatados pelas crianças, há vários que dizem respeito ao adulto, ou como estes foram responsáveis, direta ou indiretamente, por desencadear conflitos nas crianças.

Os dados fornecidos envolvem situações nas quais fica evidente a oposição da criança em relação à atitude do adulto, assim como a possível perplexidade diante de fatos que não são concernentes ao universo infantil.

Escritas

Figura 31 – Conflitos

Eu já beijei na boca da Corine só que na minha casa e minha mamãe brigou comigo.

Figura 32 – Conflitos

Meu pai brigou comigo.

Figura 33 – Conflitos

Um dia eu queria ir para a casa do meu pai e não era o dia.

A MINHA TIA VAI A
MUDAR DE CASA
EU NÃO GOSTEI

Figura 34 – Conflitos

A minha tia vai mudar de casa. Eu não gostei.

UM DIA EU PENSEI
QUE O MEU PAI MORREU

Figura 35 – Conflitos

Um dia eu pensei que o meu pai morreu.

VOCÊ NÃO FOI
NA NÓSSA APRESENTAÇÃO

Figura 36 – Conflitos

Você não foi na nossa apresentação.

Verbalizadas

31. *Eu tive um conflito com a minha família, é que eu queria ir para um lugar e, minha mãe, para outro. Eu queria ir para vovó, não foi tão legal, aí eu queria voltar para casa da amiga da minha mãe... Aí você já viu né?!*
32. *Eu tenho conflito lá na minha casa! É que eu queria ficar com minha mãe, aí meu pai e meu irmão brigaram comigo porque minha mãe está em Cotia! Aí eles ficam brigando comigo...*
33. *Eu e minha amiga tinha combinado de ir uma na casa da outra, mas o pai da Aramis não deixa! Eu tive outro problema é que eu e a minha mãe queria ter uma lareira em casa mas não tem! E não tem!*
34. *Eu tive um conflito! É que minha mãe ficou brava comigo porque eu tinha um rato na minha casa e eu não conseguia matar, só o meu pai matou.*
35. *Minha prima subiu no skate e caiu, e, o problema foi que seu olho sangrou.*
36. *Hoje eu não dei tchau para a mamãe... Eu acho que mais tarde eu vou procurar a mamãe...*

De acordo com os dados, os casos que envolvem os familiares, em sua maioria, revelam uma certa oposição das crianças em relação à eles, ou melhor, as crianças relatam oposições de seus pais em relação às atitudes delas, tais como não conseguir matar um rato, beijar uma colega, querer ficar com um dos pais ou querer ir para casa de um amigo.

Os que não envolvem oposição, acreditamos que evidenciem frustração em relação ao que esperavam que o adulto fizesse, tal como ir à apresentação delas ou não mudar de casa. Há um que é o oposto: a criança que afirma que deveria ter se despedido da mãe, mas não o fez.

E, por último, há conflitos que ocorreram por conta da criança ter visto um adulto desconhecido batendo em outro em sua rua e outro machucado.

De acordo com Corsaro (1997), ainda que as crianças sejam agentes na produção de rotinas culturais com os adultos, freqüentemente ocupam posições subordinadas a eles, e são expostas a muito mais informações

culturais do que podem processar e entender. Essa situação fica evidenciada nas referências à família, quando as crianças classificam como conflito uma situação em que a decisão do adulto prevalece sobre a da criança. Afirma ainda que os pré-escolares são frequentemente expostos ao conhecimento social e às demandas comunicativas em suas atividades diárias, o que levanta problemas, confusões e incertezas que são posteriormente retomadas nas rotinas que compõem a cultura de pares (Corsaro 1985, 1988, 1992, 1994). Acrescenta que “sua exposição à informação adulta (repassada diretamente pelos pais e professores e, indiretamente, através de rotinas no programa de creche) resulta na apropriação de tais conhecimentos para lidar com as dificuldades práticas na cultura de pares” (1988, p.893).

Assim, a partir destas idéias de Corsaro, podemos concluir que, de acordo com o que as crianças disseram ou escreveram de situações que ficaram expostas, elas estão buscando compreender, apropriar e aplicar informações/ situações que, de certa forma, não são tão constantes na vida das crianças pequenas. Ou seja, há diversos conflitos que ocorreram devido ao desejo das crianças de se apropriarem de elementos do universo adulto, sendo que, em alguns, por envolverem situações complicadas (ou incomuns) – tais como a morte ou ver alguém sangrando –, exigem uma elaboração mais complexa do ocorrido, que, nem sempre, é explicada ou compreendida pela criança, podendo justamente ocasionar conflitos.

4.1.3.3. A ausência da professora nos conflitos das crianças

Galvão (2004) relata diversos episódios de oposição entre as crianças e sua professora. Conflitos que, de certa forma, são esperados no cotidiano escolar, uma vez que os pequenos estão em constante interação com a professora e outros adultos que fazem parte do contexto educativo, e, dificilmente, os desejos de cada um seguem no mesmo sentido e ao mesmo tempo. Ou seja, não seria nenhuma surpresa dizer que crianças e professoras lidam com diversos conflitos entre si durante um dia. Porém, é surpreendente atestar que, durante os três meses em que fiquei em campo, nenhuma criança me relatou ou escreveu conflitos que tiveram com sua professora ou outros integrantes adultos do ambiente educativo.

Desta forma, diante da percepção da ausência de conflitos com a professora, elaboramos uma hipótese que diz respeito à posição que a professora pode ocupar no imaginário de cada criança, ou seja, já que se sabe que os pequenos possuem domínio da noção de *status* e hierarquia (CORSARO, 1979), eles podem não ter citado sua professora por conta da possibilidade dela saber e, de alguma forma, sofrerem consequências por isso. Entretanto, mesmo que tenham tido conflitos com sua professora, talvez não os tenham julgado importantes o suficiente para serem declarados na *Caixa do Conflito* ou para eu anotá-los.

4.2. Os conflitos pelas crianças

Por meio da categorização foi possível perceber diferentes significados que a ideia de conflito assume a partir da perspectiva das crianças. Conflitos

para além do que Wallon poderia imaginar tendo em vista crianças de 5 ou 6 anos: não se trata apenas de conflitos gerados pela oposição ao que não sou eu ou pela preservação de um *eu* recém-conquistado. Ao observar as crianças nas interações sociais, ficou evidente que seu interesse em se aproximar e reinventar o universo adulto é presente desde muito antes do estágio categorial, assim como a importância das relações pessoais continua prevalecendo para além do período marcado pelo personalismo.

Os estudos de Corsaro (1979, 1994, 1998) e de Ferreira (2004) complementaram a visão de conflitos anunciada por Wallon apontando para sua ocorrência nas interações. Nesse sentido, além de sucederem por conta da necessidade de oposição e de reafirmação do eu, as crianças também conflitam para elaborar suas ordens sociais, reforçar laços de amizade e reafirmar valores culturais. Situações que, de fato, foram anunciadas pelas crianças desta pesquisa, pois se escutarmos (ou lermos) o que tem a nos dizer (ou escrever) a respeito dos conflitos de seus cotidianos, é possível compreender seu significado.

Foi interessante observarmos, também, como diversos conflitos revelaram um forte caráter emocional que podem ter, não só por conta dos temas explicitados pelos pequenos, como também pela forma como foram expressos por eles: os conflitos com temas mais delicados não foram ditos, apenas escritos. Temos uma hipótese sobre isso: comumente não se espera que as crianças digam que é um conflito sério para elas pensarem que seu pai morreu, descumprirem uma regra, não poder ir à casa de um familiar, ou que o conflito mais *conflitante* é por conta da mudança de escola e consequente distanciamento de sua melhor amiga.

Por fim, ficou evidente nos conflitos anunciados uma percepção e consciência aguçada do que as crianças obtêm do universo adulto e a maneira como este envolve seus cotidianos e, ainda, de como estes conflitos as mobilizam internamente, situações que, muitas vezes, passam despercebidas aos olhos dos adultos.

V**PARA NÃO CONCLUIR...****ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PESQUISA**

A infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. (LARROSA, 1998, p. 69)

Tradicionalmente reconhecidos como negativos, os conflitos entre crianças eram estudados a partir das competências ou estratégias que utilizavam para evitá-los ou resolvê-los. Contudo, mais recentemente, a pesquisa tem mostrado que o conflito é um elemento natural das relações entre crianças e que contribui para a organização social do grupo de pares, o desenvolvimento e reforço dos laços de amizade, a reafirmação de valores culturais e o desenvolvimento individual e expressão do *self* (CORSARO, 2005; CORSARO, 1994; CORSARO & RIZZO, 1988; GOODWIN, 1990; MANYNARD, 1985; SHANTZ, 1987).

A partir deste panorama onde o conflito passa a ser objeto de investigação, ainda que por meio das observações de adultos e suas percepções, e com o objetivo central de ouvir o que as crianças dizem sobre os conflitos a fim de compreendermos a forte incidência das agressões físicas entre pares que eu percebia enquanto professora, iniciamos esta pesquisa. Esta iniciativa só pôde ser concretizada ao se partir do pressuposto que elas são atores sociais que produzem e reproduzem cultura a partir do mundo adulto e, portanto, são sujeitos capazes de elaborar suas próprias hipóteses acerca da rotina que vivenciam e, assim, dos conflitos que lidam.

Mais do que elaborarem suas próprias hipóteses, as crianças foram as responsáveis pela reestruturação da metodologia elaborada inicialmente: ao

invés de filmagens em vídeo ou gravação de depoimentos orais, propuseram uma *Caixa do Conflito*, instrumento que não precisaria da presença do adulto para colaborarem na pesquisa: quando julgassem pertinente, escreveriam e depositariam seus registros de forma independente. O envolvimento das crianças do G6 foi tão intenso que mobilizou a instituição, afinal, além de contribuírem para a pesquisa, indiretamente estavam trabalhando os objetivos pedagógicos da série: as crianças queriam escrever – mesmo aquelas que não apresentavam uma escrita convencional – do melhor jeito possível, revelando uma interessante troca entre a pesquisa e os pesquisados.

Ao ouvir as crianças foi possível atestar que as situações que envolvem agressões físicas é apenas uma das categorias de conflito, justamente a que é mais visível aos olhos do adulto. Por meio dos dados, ficou evidente como é presente no cotidiano delas conflitos para além do *bater/ apanhar*, outras situações que elas descrevem como serem as *mais conflitantes*. Como pôde ser visto, conflito para as crianças não é só quando brigam com um *amiguinho*, quando machucam fisicamente outra pessoa, ou quando desrespeitam uma regra, mas também como algo que as deixa tristes, frustradas, com medo, e até mesmo quando seus familiares ou outros adultos as desapontam.

Desta forma, é possível retomar o que Wallon (1995, 1998) já defendia em relação aos conflitos: eles são constitutivos na medida em que retratam as crises da composição do eu, seja na negação do *não-eu*, seja na afirmação desse eu rumo ao avanço do conhecimento de si e do mundo. Ou seja, a teoria walloniana aponta a necessidade de estar atento para as emoções e para os processos de construção da personalidade das crianças inserindo o contexto e

as relações estabelecidas nele, trazendo para o campo da pesquisa a inserção e valorização dos processos que elas elaboram desde sua existência.

Prosseguindo nesta perspectiva, é possível afirmar que a teoria em questão legitimou, portanto, os objetivos que hoje são pesquisados na Sociologia da Infância, uma vez que esta, ao também privilegiar o olhar nas construções que as crianças participam de foram ativa, produzindo e reproduzindo cultura em seus contextos, credita aos pequenos a autoria da formação e constituição de suas identidades a partir das relações que estabelecem consigo, com o outro e com o meio, compreendendo neste tripé a realidade necessária para o desenvolvimento de cada criança, quanto da valorização das culturas infantis.

Foi possível apreender, ainda, como a interlocução de autores de áreas distintas, porém com os mesmo objetivos – compreender e expandir conhecimentos da criança contextualizada –, possibilitou uma análise mais complexa dos conflitos ocorridos entre pares. E, ainda, de como metodologias que conferem às crianças o papel de atores sociais viabilizaram a ampliação de estratégias para captar a voz infantil, favorecendo a desocultação de suas culturas.

Por meio de suas falas e registros escritos, as crianças confirmaram duas interessantes idéias que estão intrinsecamente relacionadas. Uma primeira é a do conflito enquanto elemento para constituir suas identidades por meio da afirmação e preservação do eu, desconstruindo, assim, hipóteses redutoras deste movimento que ocorre de forma intensa na jornada educativa da Educação Infantil (porém não somente nela), como, por exemplo, de que são as crianças mais agitadas ou, ainda, as *endiabradas* ou violentas, que

incitam os conflitos. Em seus relatos e escritas foi possível apreender diversas categorias de conflitos, o que mostrou um repertório de percepção que não se constitui apenas enquanto reprodução do mundo adulto, mas sim um diálogo que as crianças são capazes de estabelecer com o mesmo, transpondo e transformando as informações que julgam pertinentes dele. Uma segunda idéia – porém não menos importante – trata-se justamente da importância de concebê-los como seres produtores de cultura e, portanto, da eminência de analisar cada vez mais suas falas, uma vez que elas ampliam e enriquecem o repertório de pesquisas que buscam investigar com seriedade a infância a partir de um olhar sociológico.

Desta forma, conceber o conflito a partir da ótica dos pequenos legitima a desconstrução de diversos estereótipos que ainda acompanham o olhar do adulto acerca das crianças, as imagens sociais que as reduzem como *infans*, seres passivos e sem voz, bem como amplia os saberes acerca das crianças e suas culturas. Assim como Wallon, acreditamos que o adulto não tenha o direito de

[...] só reconhecer na criança aquilo que ele próprio inculca. Antes de mais nada, o modo como a criança assimila este mundo *[dos adultos]* pode não ter nenhuma semelhança com a maneira pela qual o adulto o utiliza. Se o adulto ultrapassa a criança, a criança, à sua maneira, vai além do adulto. (WALLON, p. 71, 1986)

Pois, como Alisson James também defende, as vozes das crianças têm se revelado como contribuição respeitável e respeitada, pois refletem a complexidade das questões que permeiam seu cotidiano, sendo necessário não só registrá-la e reportá-la, mas também compreendê-la (2007).

Por fim, ouvir o que as crianças têm a dizer do que “elas vêem, como sentem, o que temem e o que desejam na sua experiência educativa” (CAMPOS; CRUZ, p.67, 2006), e não somente observá-las e registrar o que o olhar adulto pôde captar de suas vidas, não somente traz, como também valida de forma efetiva, o discurso atual da importância da infância trabalhado nesta pesquisa.

Finalizamos esta proposta de conclusão com uma citação de Ferreira que, em nosso ponto de vista, pode ser bem aproveitada nesta pesquisa:

[...] a extensão dos direitos de cidadania *para* ou *das* crianças destas idades no JI, em termos de oportunidades oferecidas ao exercício efetivo dos seus *direitos de participação* no “aqui e agora” do seu cotidiano, avalia-se no reconhecimento da autonomia que lhes está necessariamente associada; na valorização e uso dos seus próprios méritos e na legítima participação social na tomada e partilha de decisões nos seus mundos de vida, tão freqüentemente negados com a justificação de que as crianças, precisamente porque *ainda* o são, não tem opiniões “credíveis” acerca de seus assuntos. Acredita-se, assim, que este estudo poderá contribuir para incitar a reflexão crítica sobre práticas e políticas sociais que afetam as crianças, sobretudo as que se reportam a contextos e instituições que enquadram e estruturam as suas vidas. (2008, p.160, 161)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BIARNÈS, J. **Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique**. Paris: Harmattan, 1999.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. **Momento**. Vol. 18, No 1, 2007. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/momento/article/view/749/251>. Acessado em: 18 de maio de 2009.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) . **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-51.

CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. **Consulta sobre qualidade na Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos desse direito**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

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

CORSARO, W. A. Young children's conception of status and role. **Sociology of Education**, 52, 46-59, 1979.

CORSARO, W. A. Discussion, debate, and friendship: Peer discourse in nursery schools in the United States and Italy. **Sociology of Education**, 67, 1-26, 1994.

CORSARO, W. A. **The Sociology of childhood**. Thousand Oaks-California: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n.º17, 2002, p.113-134.

CORSARO, W. A.. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. Indiana: University, Bloomington, 2005a.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade: revista de Ciência e Educação**, v. 26, n. 91, 2005b.

CORSARO, W. A.; RIZZO, T. A. *Discussione* and friendship: socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. **American Sociological Review**, 53, 879- 894, 1998.

CORSI, B R. **Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: falas, pensamentos e ideias**. Trabalho de Conclusão de Curso. 2007. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Orientador: Prof. Dra. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

CRUZ, S. H. V. (Org.) . **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DANTAS, H. **A Infância da Razão: Uma Introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon**. São Paulo: Ed. Manole, 1990.

_____. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1993. p.35-44.

_____. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, Summus, 1993. p. 75-98

DEMARTINI, Z.B.F. Infância, pesquisa e relatos orais. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI Z.B.F.; PRADO, P. D. (orgs). **Por uma cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-17.

DELGADO, A. C. C.,; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. 2005a, vol.35, n.125

DELGADO, A. C. C.,; MÜLLER, F. Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. **Educação e Sociedade: revista de Ciência e Educação**, v. 26, n. 91, 2005b.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI Z.B.F.; PRADO, P. D. (orgs). **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, F. As 'Trocinhas' do Bom Retiro. *In*: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhambi, 1979.

FERREIRA, M. M. M. Do avesso do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças nos jardins de infância. *In*: SARMENTO, M. e CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Edições ASA, Lisboa, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, M. M. M. "Branco demais" ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, M. M. M. "- Tá na hora d'ir pr'à escola!"; "- eu não sei fazer esta, senhor professor!" Ou... brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Interacções**. No. 2, 2006, p. 27-58. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acessado em: 01 de Agosto de 2010.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.102-117.

FRANCISCO, Z. F.; ROCHA, E. A. C. "Zé tá pertinho de ir pro parque?" O tempo e espaço do parque em uma instituição de educação infantil. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 307-311.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. São Paulo: Vozes, 2004.

_____. **Emoções e conflitos:** análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Águas de Lindóia: Fundação Orsa, 1998.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs). **Por uma cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 65-92

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRUBITS, S. ; DARRAULT-HARRIS, I . Cultura e sociedade: ouvindo crianças indígenas através de sua produção artística. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A Criança Fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 264-280.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood.** Cambridge: Polity Press, 1998.

JOBIM E SOUZA, S. Infância, Violência e Consumo. *In*: JOBIM E SOUZA, S. (org.) **Subjetividade em questão:** A infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000. p. 91-98

KARLSSON, L. Tecendo histórias com crianças: uma chave para ouvir e compartilhar. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A Criança Fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.158-173.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, jul. 2002, no.116, p.41-59.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil:** Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JAMES, A. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. **American Anthropologist**, vol. 109, No. 2., 2007.

LARROSA, J.; LARA, N. P. **Imagem do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MARTINS, C. A.; CRUZ, S. H. V. Sob o olhar infantil: o conceito de criança na perspectiva da criança. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 290-292

MARTINS, J. S. (Org.) **O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-55, mar. 2001.

MULLER, F. Entrevista com Willian Corsaro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, Abril 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3302007000100014&lng=en&nrm=iso. Acessado em 03 de Agosto de 2010.

MÜLLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

NADEL, J.; WEREB, M.J.G. orgs. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, M.L.B.P. Panorama das concepções e representações da infância: “invenção”, “naturalização” e complexidade. *IN*: SAETA, B. R. ; SOUZA NETO, J. C. ; NASCIMENTO, M. L. B.P. (orgs). **Infância: violência, instituições e políticas públicas**. São Paulo: Expressão e Arte, 2007. p. 75-96.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 11-30

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. A documentação da aprendizagem. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 33-73

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro, Graphia, 1999.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P. D. (orgs). **Por uma cultura da Infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. esp., p.137-162, jul./dez. 2002.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RUTANEN, N. Significados no movimento: Estudando interação entre crianças de 2 a 3 anos. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.p. 296-297.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade. *In*: SARMENTO, M. e CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Edições ASA, Lisboa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. O Estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs). **Itinerários de Pesquisa**: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-149.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, Mar. 2001.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteira**. Vol. 6, n. 1, jan/jun 2006.

SOARES, N. F.; SARMENTO M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: Metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. In **International Conference on Social Methodology**, 6, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/InvestigacaoDaInfancia.pdf. Acessado em 18 de maio de 2009.

TONUCCI, F. **Frato:** 40 anos com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WALLON, H. O papel do outro na consciência do eu. In: NADEL, J.; WEREB, M.J.G. orgs. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Nova Alexandria: 1995.

WALLON, H. As etapas da evolução psicológica da criança. In: GALVÃO, I. **Henri Wallon:** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.116-122.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1998.