

APRENDIZAGEM NA ESCOLA MATERNAL FRANCESA: O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA

Maria Renata Prado-Martin

Rede Doctum de Ensino / GRUPEGI – Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da
Infância (Universidade Federal de Juiz de Fora)
mariarenataprado@gmail.com

Resumo

No momento da proclamação da criança enquanto sujeito e ator pleno, o projeto educativo e social da escola maternal francesa reflete a esperança política colocada sobre as crianças. Porém sujeito-criança continua a ser considerado como dependente do projeto da Escola e submisso às expectativas da parte de diversas instituições. Este artigo se apóia nos trabalhos clínico-práticos sobre o conhecimento da criança e na evolução da sua consideração dentro da história, nos trabalhos dos teóricos da Sociologia da Infância, Geografia da Infância e da Análise Institucional. Do lado dos professores da escola maternal francesa, seus discursos relatam uma injunção paradoxal sentida por alguns sob forma de tensão constante. A institucionalização da forma escolar nesta escola parece ser mais voltada para as competências escolares do que para a consideração singular da criança. Portanto, notamos através dos discursos das crianças que a vida delas é organizada por uma dialética entre dependência e independência relativa. Sujeitadas ao poder dos adultos, elas podem tomar o controle da situação, agir e reagir. Fora da autonomia acordada pelos professores, elas conquistam e criam seus espaços de autonomia, em função dos seus interesses.

Palavras-chave: Crianças; Escola maternal francesa; Aprendizagem; Sociologia da Infância.

Abstract

At the time of the proclamation of the child as a separate actor, the educational and social project of the French nursery school reflects the political hope put on the children. However he continues then to be considered as dependent on the project of



the School and subjected to expectations from diverse institutions. This article is relies on sources related to the knowledge of children and the historical evolution of their relevance in society, on works of childhood sociologists, geography of childhood and institutional analysis. The discourse of teacher reveals a paradoxical order experienced as constant tension by some students. The implementation of the school shape in nursery school seems to be more and more directed towards scholastic skills instead of towards the singular consideration of the children. Nevertheless, we note that their life is organized by a dialectic between dependence and relative independence. Subjected to the adult power, they can take the control of the situation, act, react. Along with the autonomy granted by the teachers, the children conquer and create their own space of autonomy, according to their own interests.

Keywords: Children; French nursery schools; Learning; Sociology of Childhood.

Introdução

O projeto educativo e social da pré-escola francesa se constrói, desde a sua origem nas salas de abrigo¹, em um debate sobre a sua especificidade. Como afirma Éric Plaisance², a escola maternal francesa seguiu uma evolução paradoxal desde o fim do século XIX: por um lado, uma nova afirmação de si, uma definição moderna das atividades que se apoia no conhecimento psicológico da criança pequena; por outro lado, uma inserção no âmbito da escola primária e de seus ciclos de aprendizado.

Com a lei de 1989 sobre a educação, viu-se a criação dos ciclos de aprendizagem e a introdução da caderneta de avaliação. Por uma vontade de continuidade pedagógica, o lugar da “grande seção” (último ano da pré-escola³),

¹ *Salles d'asile* em francês: tratava-se de estabelecimentos que desempenhavam funções próximas às das creches atuais. Nota do tradutor.

² Plaisance, E. (1999) “L'école maternelle en France : normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale : une analyse de la situation en milieu urbain”, em *Recherches et Prévisions*, número dedicado à “Petite enfance, normes et socialisation : points de vue”, *Caisse Nationale des allocations familiales*, nº 57-58, pages 31-44.

³ *Grande section* em francês. Em regra geral, na França, a pré-escola dura três anos: fala-se, assim, de “pequena seção” (*petite section*) para o primeiro ano, de “seção média” (*moyenne section*) para o segundo ano e de “grande seção” (*grande section*) para o terceiro ano. Nota do tradutor.

começa a pertencer simultaneamente ao ciclo 1 (que abrange todas as seções da pré-escola) e ao ciclo 2 (que inclui as duas primeiras seções do ensino básico).

Nesse sentido, essa lógica dos ciclos visava mais a orientar a pré-escola a partir das expectativas do ensino básico do que a abordar este último a partir de lógicas pedagógicas próprias, o que poderia ser também outra visão da continuidade que se procura estabelecer entre essas duas etapas da escolarização.

A implementação dos ciclos pedagógicos e o fato de que a escola maternal se veja inserida no âmbito da escola primária criou muitos problemas, mal-estares, angústias, especialmente para as professoras que destacam a especificidade da pré-escola com relação ao ensino básico.

Percebe-se a partir daí uma mudança no que diz respeito à função das ferramentas pedagógicas na pré-escola contemporânea. Nas falas das professoras⁴: o desenvolvimento pessoal se torna um indicador da adaptação da criança à escola, as obrigações impostas pelas professoras é fonte de mal-estar, supõe-se que a afetividade prejudique os aprendizados (o bom professor saberia manter uma neutralidade), a socialização se torna um sinal de adaptação à escola (um conceito usado para avaliar as capacidades das crianças de se adaptarem à “convivência com os outros”), o corpo é visto como uma ferramenta de aprendizado, os “momentos pessoais” concedidos às crianças são concebidos para adaptá-las ao grupo e à instituição, a sexta é mais ligada a uma referência de idade do que a uma real necessidade da criança, enfim, a resistência da criança é considerada mais como uma fuga à norma do que como um processo de singularização com relação ao quadro e às regras institucionais. A consideração da singularidade de cada criança cedeu lugar, portanto, a uma valorização das competências de tipo escolar.

Segundo Éric Plaisance⁵, a respeito do regime político de Sarkozy, é incontestável o descompromisso do Estado, o desconhecimento da especificidade dessa escola, o desprezo pelos seus profissionais e a criação de novas instituições

⁴ Depoimentos registrados durante as entrevistas realizadas para uma pesquisa de doutorado (sob a orientação de Laurence Gavarini).

⁵ Plaisance, E. (2012). « Accueil et éducation de la petite enfance à l'école. Enjeux éducatifs et sociaux ». *La Revue Socialiste*, n°48, p. 49-59.



concorrentes, como os “centros de despertar intelectual”⁶, que deveriam receber as crianças de dois a três anos. De acordo com Hubert Montagner, esses centros apareceram “como um cavalo de Troia destinado a fazer desaparecer com o tempo as pequenas e médias ‘seções’ da escola maternal... por razões puramente financeiras.”

A fala de Xavier Darcos em julho de 2008, na época ministro da Educação (“*É razoável fazer concursos com nível de mestrado para pessoas que vão trabalhar essencialmente colocando crianças para dormir depois do almoço ou trocando as fraldas delas?*”), mostra que a atenção “não se dirigia prioritariamente aos interesses das crianças e das suas famílias, mas, acima de tudo, aos meios de reduzir as formações profissionais e de implementar estruturas concorrentes à pré-escola, instalando nelas mulheres menos bem formadas e menos bem pagas”⁷.

Em 2013, no governo de François Hollande, Vincent Peillon, ministro da educação, anunciou a reforma dos programas da escola maternal, prevista para entrar em vigor já em setembro de 2014.

Para o ministro, esta escola deve voltar a ser uma escola no sentido pleno da palavra, não uma preparação ao ensino básico. Declarações acompanhadas de medidas concretas, pois, conforme à refundação da escola, o decreto de 2013 redefine os ciclos de ensino da escola primária ao fim do ensino fundamental nesse sentido: a escola maternal constitui, assim, um ciclo único dos “primeiros aprendizados” (ao passo que antes, o ciclo 2 abrangia a grande seção e o curso de alfabetização, a pré-escola aparecia dessa forma como um “CAzinho”). O ciclo dos “aprendizados fundamentais” irá, a partir de agora, do CA à quarta série. Essa redefinição dos ciclos entrará em vigor no início do ano letivo de 2014, após uma revisão dos programas.

No entanto, até hoje é difícil medir o impacto que um decreto como esse terá.

⁶ Em francês “jardins d’éveil”, são estruturas criadas em 2009 com a finalidade de terem funções intermediárias entre a creche e a escola maternal.

⁷ Plaisance, E. (2012). « Accueil et éducation de la petite enfance à l’école. Enjeux éducatifs et sociaux », *ibid.*

Como disse Viviane Micaud no Wordpress⁸, “a refundação da escola só pode passar por uma nova política dos ciclos se ela for realmente operacionalizada (...). Essa reforma dos ciclos e dos programas, para ser útil e bem adaptada, deve resolver as contradições profundas que perpassam a escolaridade...”.

Para Philippe Meirieu, em “A escola francesa vai ser realmente refundada em 2013?”, trata-se mais de “remendos” que de “refundação”: “remendos, certamente de grande necessidade depois dos danos sofridos pelo nosso sistema educativo nos últimos dez anos, mas que, adicionados uns depois dos outros, não constituem realmente um ‘projeto educativo alternativo’”. Para o autor, o “projeto de lei de orientação e de programação para a refundação da escola” é um texto importante, mas ainda decepcionante.

Uma Análise da Escola Maternal Atual

De acordo com uma pesquisa de doutorado realizada junto a agentes da pré-escola, o que se observa é, sobretudo, uma mistura de mal-estar, de angústia, de culpa, de afetividade, de contradições e de dificuldades.

Hoje, a escola maternal francesa parece ter uma forma escolar menos ligada ao desenvolvimento singular de cada criança, e mais ao desenvolvimento de competências de tipo escolar, legitimadas por saberes científicos sobre as capacidades precoces da criança pequena. Essa questão parece contradizer a representação da criança pequena como ser específico; entretanto, seus partidários se apoiam sobre as mesmas justificações.

É certo que as práticas pedagógicas cotidianas são menos normatizadas, mas elas continuam vinculadas a programas nacionais, ao olhar da inspeção e à pressão (paradoxal para uma escola não obrigatória) dos pais. Em face do fracasso escolar causado por variantes diferentes e múltiplas, o “mais escola” parece ser a resposta escolhida pelos pais, com o risco de antecipar o fracasso e a rejeição. Esse “mais escola” se traduz pela presença cada vez mais clara da forma escolar na pré-escola.

⁸ Micaud, V. « Les nouveaux cycles, pour refonder l'école », Wordpress 24/10/2013 disponível no site : <http://ecolededemain.wordpress.com/2013/10/24/les-nouveaux-cycles-pour-refonder-lecole/>



Poderíamos dizer que a pré-escola está inserida nessa situação da “socialização pela individualização” no âmago de uma sociedade que promove o “individualismo institucionalizado”. Hoje, supõe-se que a criança na pré-escola ou até a criança em geral seja atendida como indivíduo singular, individual, supõe-se que a educação parte dela e a coloca no “centro do sistema escolar”. Mas, ao mesmo tempo, quando ela se singulariza com relação às normas, regras e valores, é alvo de categorizações que visam a “recolocá-la” no quadro fixado pela instituição. Ela deve ser autônoma, mas essa autonomia deve se limitar ao quadro estabelecido e é pensada como uma estratégia de educação, ligada a uma ação educativa proposta pelos adultos, nunca como uma conquista ou uma construção da criança.

Essa é também uma questão para as professoras: como produzir crianças autônomas se elas devem submeter-se a normas que definem o normal e o patológico? Como respeitar o desenvolvimento da criança na sua singularidade quando se é ao mesmo tempo “forçado” a fazer da criança um aluno bem-sucedido e eficaz o mais cedo possível? A criança deve assim construir a sua experiência a partir das ambiguidades da instituição, deve se construir entre a sua própria subjetividade e as pressões a que é “submetida” pelo fato de ser um sujeito social.

Porém, apesar da visão da pré-escola contemporânea de uma criança que depende do projeto educativo e social formulado pelos adultos e apesar das representações atuais da criança como indivíduo “determinado” pela infância, as *crianças reais* não são integralmente sujeitadas às lógicas sociais.

O objetivo deste artigo é mostrar como essas crianças subjetivam o projeto educativo da pré-escola, como elas se adaptam e resistem, como elas “reinterpretam” a forma institucional, como elas a transformam, digerem, reinventam o que lhes é dado.

O Método: Dar a Palavra às Crianças

Como já mencionado, este artigo parte de uma pesquisa de doutorado realizada junto a agentes da pré-escola francesa. A abordagem adotada para o trabalho de campo segue uma orientação etnográfica, com entrevistas individuais com os alunos e as professoras, desenhos realizados por esses alunos durante as entrevistas e observações feitas em escolas maternais de Paris e do subúrbio parisiense.

O objetivo do uso das entrevistas e dos desenhos é dar a palavra às crianças,

ouvir e respeitar o que elas dizem, os seus sentimentos, a sua “visão das coisas”, o seu pensamento, enfim, considerá-las como sujeitos que fazem parte plenamente do espaço institucional onde são educados. Para entender o ponto de vista das crianças, pediu-se a elas que desenhassem a si mesmas “em casa” e “na escola”, fazendo cada desenho em uma folha separada. Enquanto desenhavam, elas responderam a perguntas sobre os desenhos assim como sobre a sua “vida” na escola e em casa, como por exemplo “o que você faz na escola?”, “o que você faz em casa?”, “o que você gosta de fazer na escola?”, “você tem muitos amigos aqui?”, “como são as coisas com eles?” etc.

As perguntas das entrevistas não eram “pré-fabricadas”, ou seja, não havia nem *script* nem questionário com perguntas prontas, as perguntas eram feitas seguindo o que as crianças diziam durante a entrevista.

Aprender na Pré-Escola: Uma Análise das Falas Infantis

Quando se analisa de mais perto as falas das crianças da pré-escola, como eu fui levada a fazer por meio das entrevistas e das observações em sala de aula, pode-se perceber que a experiência escolar nessa idade é dominada por um “princípio de integração”, como diz François Dubet, ao falar da experiência escolar dos alunos de 9 a 11 anos⁹. Na pré-escola, poderíamos dizer que a experiência escolar das crianças repousa sobre o mesmo princípio.

A regra é extremamente presente nas suas falas. Porém, trata-se antes de uma “integração ativa” no sentido de que as crianças não recebem passivamente a educação imposta. Elas têm a capacidade de formular, de um modo diferente dos adultos, interpretações da sociedade, dos outros e delas mesmas, usando essa capacidade para fazer frente ao mundo que as rodeia.

A palavra é delas!: a escola na visão das crianças

Para entender o que fabrica a escola, não basta estudar os currículos, os papéis e os métodos de trabalho, é preciso também captar a maneira como os alunos constroem a sua experiência, como eles “fabricam” relações, estratégias, significados através dos quais eles se constroem a si mesmos.

⁹ Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Editions du Seuil.



Vários relatos ilustram aqui as representações das crianças em face da sua experiência escolar e social na pré-escola. Os temas enunciados são ligados à experiência escolar e social nas pré-escolas atuais e podem ser relacionados com a forma escolar e a forma como ela é “posta em prática” pelas ações pedagógicas cotidianas dos diferentes professores.

Assim, como destaca Cléopâtre Montandon¹⁰, é somente ao examinar os relatos das crianças, estudando a vivência da sua educação tal como elas dão a vê-la, que seria possível ver até que ponto: elas se curvam ante as obrigações impostas pelos adultos, elas contribuem a modificá-las, elas se submetem às estruturas sociais e agem sobre elas.

É preciso dizer, também, que os temas das entrevistas se articulam com a análise dos desenhos na medida em que os desenhos foram produzidos durante o desenrolar das entrevistas. Assim, o que foi dito durante essas entrevistas tem uma relação íntima com o que foi desenhado pelas crianças.

Os pequeninhos: entre desejo e limite, primeiros contatos com a forma escolar

Na pré-escola, a criança passa da família a um lugar diferente. Ao entrar na sua primeira escola, uma sociedade ampliada, a criança deve aprender a encontrar outras referências. As regras e uma “forma de ser” diferentes das do espaço familiar fazem a sua aparição em um universo ainda estranho, onde lhe é lembrado, de maneira insistente, que desejo e prazer pessoal não comandam o resto do mundo.

Na **pequena seção** da pré-escola, o que é comum a todas as crianças é primeiramente a tensão entre as suas vontades e as regras escolares. Elas já parecem distinguir bem o “dentro” e o “fora”, estar na escola ou em outro lugar. Na escola, há coisas que “*não pode fazer*”, “*é proibido!*”. A regra representa, assim, um limite ao seu desejo de agir. Fazendo referência às obrigações escolares, Noé¹¹ diz que é “*proibido ser ruim, arranhar*”.

As crianças da pequena seção fazem, assim, a diferença entre comportamento dos colegas na escola e fora da instituição. Essa “forma escolar” dá segurança a

¹⁰ Montandon, C., et Osieck F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.

¹¹ O nome das crianças foi alterado para que seja mantido o anonimato.

alguns, pois cria um espaço mais protetor em relação às outras crianças. Mas ao mesmo tempo, para outros, ela é fonte de contenção do prazer, ela se interpõe ao prazer de fazer o que eles querem.

Paula fala do comportamento “ruim” das crianças quando elas não estão mais entre as paredes da escola, ou mais precisamente, quando as crianças se encontram em um lugar em que elas seriam menos “submetidas” às regras de comportamento. É como se as obrigações escolares pudessem contê-las e, portanto, impedir os conflitos.

Eis aqui um trecho do discurso de Paula:

“A gente não vai lá fora, tá?”

Por que?

As crianças batem em mim!”

Talia também fala desta questão:

“A gente não vai lá fora, né?”

Não... você não quer?

Não...

Por que?

Eu não gosto das crianças! Elas fazem besteiras, elas se jogam em cima de mim!”

Essa diferença feita entre o fora e o “dentro” pode ser reveladora da diferença que elas fazem também entre estar na escola e estar em outro lugar, entre a maneira de se comportar em um lugar e no outro. Na escola, haveria algo que as reteria, que as “impediria” de fazer besteiras.

Seja como for, todas as crianças entrevistadas exprimem a dificuldade das suas relações com as outras crianças da sua turma. O medo do comportamento do outro (de uma agressão física) é muito presente em suas falas.

Segundo William Corsaro em *The Sociology of Childhood*¹², nos primeiros anos da pré-escola, as crianças sempre tentam proteger os seus espaços de interação. De acordo com o autor, nas pré-escolas, as crianças se divertem simplesmente porque elas fazem coisas juntas. Porém, isso demonstra ser um desafio para elas. Elas

¹² Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*, London, Pine Lorge Press.



passam muito tempo criando, protegendo e ganhando acesso às atividades e rotinas dos pares. Proteger os seus espaços de interação é uma tendência diretamente ligada à fragilidade das suas interações entre pares, às diversas possibilidades de perturbação e as crianças podem manter o controle das atividades compartilhadas.

Isso pode parecer egoísta para os adultos (pais e professores), mas a criança, pelo contrário, não recusa a cooperação ou a ideia de partilha. A criança quer continuar a compartilhar o que ela está compartilhando, os outros são então considerados como uma ameaça para a comunidade que ele estabeleceu.

Para as crianças da escola maternal, a amizade tem primeiramente uma função especificamente integrativa. A amizade é raramente baseada nas características pessoais dos colegas. Ela é construída coletivamente através da participação ativa das crianças nos seus mundos sociais e nas culturas de pares, isso significa a produção de uma atividade compartilhada em um lugar específico e a proteção dessa relação contra intrusões.

A questão da dificuldade da separação com a família também está muito presente nessas turmas. Porém, as crianças nem sempre se mostram passivas diante desse sentimento. Elas encontram meios, estratégias para levar um pouco das suas casas à escola e diminuir essa angústia.

Por exemplo, quando se faz um desenho na escola, esse desenho é destinado à “mamãe” ou a alguém próximo. As crianças encontram “estratégias” para preencher ou ao menos diminuir esse sentimento de carência. Por exemplo, Paula me conta:

“Eu não faço desenho em casa.

E o que você faz em casa?

Eu tenho a minha mãe em casa!”

Aqui, a “mamãe” parece “substituir” a sua vontade de desenhar. É como se Paula não sentisse a necessidade de fazer desenhos quando ela está ao lado da mãe. Dedicar os seus desenhos (feitos no âmbito escolar) à sua mãe pode ser considerado como uma “estratégia” que a ajuda a minimizar a carência afetiva sentida na escola.

Quando as crianças entrevistadas dizem se sentir melhor em casa do que na escola, é, sobretudo, devido à presença da família.

“Eu gosto da minha casa! Lá tem a minha mãe, o meu pai e o meu irmãozinho...”

“Eu gosto da minha casa, tem a minha mãe, Céline, o meu pai e o meu irmão!”

Na pequena seção, a “preocupação” das crianças é levar simbolicamente a casa para a escola para que a separação seja menos dolorosa e para que seja possível a entrada nos aprendizados escolares.

Diferenças importantes também foram percebidas entre as falas das crianças da escola de classe alta e as da escola de um bairro carente. Na escola de classe alta, as crianças parecem estar mais próximas das expectativas da escola no que se refere à sua entrada na profissão de aluno. Por exemplo, essas crianças falam muito do sistema moral ao qual elas são submetidas na escola como de algo benéfico na sua relação com os pares. Elas começam a fazer a diferença entre ser aluno e ser criança ou, pelo menos, diferenciam as suas experiências nos dois lugares. O seu estatuto evolui de pequeno para grande, conforme eles estejam na escola ou em casa. Isso também remete à sua posição na família: primogênito, do meio, caçula...

A escola é uma instituição que lhes permite afirmar fortemente um estatuto no interior da família e especialmente no grupo de irmãos. Por exemplo, às vezes a palavra “dever” é empregada para qualificar o que elas fazem na escola e para diferenciá-las das outras crianças que ainda não chegaram lá. Estar na escola significa um crescimento físico, mas também intelectual.

Quanto à escola de bairro carente, as crianças parecem estar, sobretudo, em tensão com relação à forma escolar. O sistema regulador entre os pares é visto como uma obrigação e entrava a sua relação com as outras crianças na escola.

No que se refere à imagem das professoras, nota-se uma tensão entre um lado afetuoso e uma imagem ligada às obrigações impostas pelo ato educativo, tensão presente também nas falas das professoras. Na pequena seção, nas duas escolas, constatam-se dois tipos de representação com relação às professoras.

Por um lado, a professora é aquela que aplica as regras, que obriga; por outro lado, ela é aquela que transmite afeição durante a ausência da mãe. Apesar do fato de que essas duas representações estejam presentes nas duas escolas, vê-se uma ligeira tendência, entre as crianças da escola de bairro carente, de considerar a professora como aquela que representa a instituição, que estabelece obrigações por meio de regras. Por exemplo, quando eu perguntei a uma menina o que a professora lhe ensinava, ela me respondeu *“a professora diz: levanta o dedo!”*.

Para concluir, quer seja na escola de classe alta ou na escola de bairro carente,



encontra-se frequentemente nas falas das crianças da pequena seção a imagem da instituição escolar como um sistema de obrigações. A obrigação é evocada na maioria das entrevistas: a obrigação imposta pelo grupo; a obrigação da separação do universo familiar; a obrigação das regras impostas no cotidiano das turmas (por exemplo, na escolha das atividades, dos parceiros com quem fazer a atividade...). As obrigações escolares são percebidas como algo importante na evolução da criança da escola de classe alta e como um incômodo na escola de bairro carente.

Grande seção: a afirmação do estatuto de aluno

Para as crianças da **grande seção**, a questão não é tanto o que é permitido ou proibido e sim a obrigação escolar e a comparação entre o quadro escolar e familiar, sendo que o meio escolar é considerado como mais estruturado ou “limitador” do que o da família.

Segundo estas crianças, ir à escola é algo obrigatório, mesmo que não seja sempre agradável (“*eu venho à escola todo dia, às vezes é cansativo...*”). Elas também são obrigadas a fazer atividades que às vezes não lhes agradam.

“Do que você não gosta?”

De fazer o percurso. Porque a gente é obrigado!”

Quando as crianças evocam a questão do seu estatuto, é na maior parte do tempo fazendo uma comparação com as outras seções da escola, sendo que essas seções (seção média e pequena seção) são consideradas “inferiores” no nível de aprendizado, mas também no comportamento, que, segundo elas, é menos adequado às expectativas da escola.

A escola é, assim, um lugar onde elas podem se afirmar como “grandes” com relação às outras crianças da escola (e não com relação às outras crianças do grupo de irmãos, como na pequena seção).

Também pudemos mostrar nos discursos que o apego da criança aos seus pais continua forte, mas que ela se acostuma à separação ao crescer, ao criar novos vínculos com outros adultos e com seus pares.

Na grande seção, a evocação do corpo e da família é menos presente do que na pequena seção (a diferença entre as escolas é o fato de que, na escola de classe alta, as crianças evocam com mais frequência os seus sentimentos para com os membros

da família, as crianças da escola de bairro carente preferem evocar os rituais familiares).

Como na pequena seção, há diferenças importantes entre as crianças da escola de classe alta e as da escola de bairro carente. Pode-se notar, analisando as entrevistas das crianças da escola de classe alta, que elas estão mais preocupadas com o desempenho, dando uma grande importância aos aprendizados cognitivos na escola. As crianças da escola de bairro carente se mostram mais preocupadas pelas normas de comportamento e pelas obrigações impostas, o respeito das regras sendo percebido como um meio de evitar uma punição.

Para essas crianças é justamente o comportamento que faz com que o aluno seja considerado um bom ou um mau aluno, mas também um bom ou um mau colega. As fronteiras entre o “bonito”, o “certo” e o “verdadeiro”, mesmo distintas em princípio, nem sempre são respeitadas na prática. Assim, o bom aluno é ao mesmo tempo bonzinho, bonito e trabalhador, enquanto o mau aluno é mau, feio e preguiçoso. É o que Dubet e Martuccelli chamam de um “monismo normativo”¹³.

O que aparece para as crianças da escola de bairro carente como a última característica de um “bom” aluno (“*não erra(r) nunca*”) é, porém, considerada a característica mais importante para as crianças da escola de classe alta. Para essas últimas, o bom aluno é o que passa de ano. É o desempenho nas atividades escolares que é considerado critério válido para ser um bom aluno (o sucesso na atividade sendo validado pelas palavras da professora).

Também é interessante apontar que é a distinção dentro do grupo que comanda a dedicação escolar: quanto melhor é um aluno, quanto mais ele é reconhecido pela professora, mais ele afirma o seu valor pessoal no interior do grupo.

A questão do estatuto escolar das atividades feitas na pré-escola também está presente nas falas das crianças de GS. O sentido que elas dão à palavra “dever” não é o mesmo, nem entre as crianças de uma turma nem entre as crianças das duas escolas. O dever é visto como aprendizado, como tarefa (simples atividade sem aspecto cognitivo), como maneira de afirmar um estatuto ou como condição para ter uma “*boa profissão*”.

Na escola de bairro carente, o dever é associado a todas as atividades feitas na

¹³ Dubet, F. et Martuccelli, M. (1996) *Sociologie de l'expérience scolaire*, 1996, Paris: éditions du Seuil, page 72.



escola, com algumas diferenças para alguns. Também aparece aí a visão do dever ligada ao medo do fracasso e às consequências que dele podem decorrer.

Essas crianças começam a identificar as contradições da escola e do seu funcionamento. Elsa destaca que a sua professora parece privilegiar os bons alunos. Brice sabe como fazer para ser recompensado, ele entendeu como funciona o sistema de recompensas na escola. Do seu ponto de vista, a recompensa é a consequência do êxito, do seu desempenho nas atividades.

No que se refere à representação que as crianças têm dos professores, o que mais aparece é a questão das obrigações.

“O que a professora pede para você fazer aqui, na escola?”

O dever (...) eu não gosto de dever! Ah!... elas mandam as crianças fazer dever para ter uma boa profissão!”

Vê-se a hierarquização das funções, cabe à professora decidir as atividades feitas na escola, é ela que detém o saber e o poder.

“A professora. Se ela diz ‘não’, a gente não desenha, se ela diz ‘sim’ a gente desenha!”

E o que as professoras fazem?

Elas... eu gosto quando elas dão experiências, igual a gente fez hoje...

E quando você não consegue fazer o que elas te pedem, o que você faz?

Ah... eu pergunto para a professora, para ela me explicar!”

A professora é (na maioria dos casos) aquela que detém um poder (mais que um saber), ela é aquela “libera” as crianças durante o recreio, que decide a atividade que deve ser feita (“E, é... primeiro a gente espera a professora dizer ‘está na hora do recreio’ e aí quando está na hora do recreio, para sair da sala, não pode correr!”) assim como a maneira como ela deve ser feita (“a professora não quer dever feito às pressas e de qualquer jeito!”) e, sobretudo, é ela que põe as crianças de castigo quando elas “fazem besteira”.

O desenho: “eu na escola, eu em casa”

Analisando os 52 desenhos de crianças na sua qualidade de produção simbólica, um ato social no qual se exprimem os modos específicos de interpretação

do mundo, percebe-se bem que há várias “esferas culturais”¹⁴ que perpassam os desenhos. Elas desenvolvem a sua imaginação a partir do que elas observam, ouvem, experimentam, interpretam e imaginam da sua experiência de vida.

As referências da educação, da psicologia, das ciências sociais em geral colocam importância extrema em aspectos dos desenhos que os limitam e os aprisionam em fases e etapas, pedagogizando as criações e as destituindo dos seus aspectos livres e expressivos. Na melhor das hipóteses os desenhos das crianças são vistos como documentos.

O objetivo da análise dos desenhos realizada no trabalho de pesquisa foi utilizá-los como um ato simultaneamente social e individual que se realiza em um espaço pré estruturado pela escola, em suas diversas esferas de articulação (institucional, pedagógica, interativa) colocando assim em relação o gesto individual de cada criança.

Por exemplo, nas duas seções pré-escolares, vê-se que a cor dos desenhos exprime a sua experiência escolar, na pequena seção uma visão mais ligada à sua vivência como pessoa ao passo que na grande seção a visão recai sobre a imagem da escola.

A maioria das crianças de **pequena seção** (das duas escolas) escolhe cores mais intensas e escuras para representá-las na escola. Essa escolha de cor mostra a intensidade dessa primeira experiência escolar, ela mostra a sua vivência com relação às obrigações da escola.

É interessante notar que na escola de classe alta, as cores usadas para o desenho “escola” são menos variadas do que as usadas para o desenho “casa”. Essa mesma característica aparece na grande seção (escola de bairro carente). Assim, pode-se dizer que, mesmo que a pré-escola real seja cheia de cores, a visão que as crianças têm dela é a de um lugar às vezes pouco colorido ou monocromático.

Para além do fato de que a criança está inserida em um universo cheio de formas visuais e que essas formas estejam presentes nos seus desenhos, essa falta de cores pode ser correlacionada com o fato de que, na escola, há uma única maneira de ser, a de ser aluno.

¹⁴ Sarmiento, Manuel Jacinto. (2007). *Conhecer a Infância: Os Desenhos das Crianças como Produções simbólicas. Lição de Síntese de Provas de Agregação*. Braga. Universidade do Minho (mimeo).



Nos desenhos das crianças de pequena seção da escola de classe alta, pode-se perceber uma formatação das imagens desenhadas no desenho “escola”. É como se essas crianças tivessem integrado, incorporado (assimilado nos seus corpos) a forma escolar e exprimissem isso nos desenhos, o que não se vê nos desenhos das crianças da escola de bairro carente. Esse é o desenho de Damien que mostra a formatação do seu desenho “na escola”.



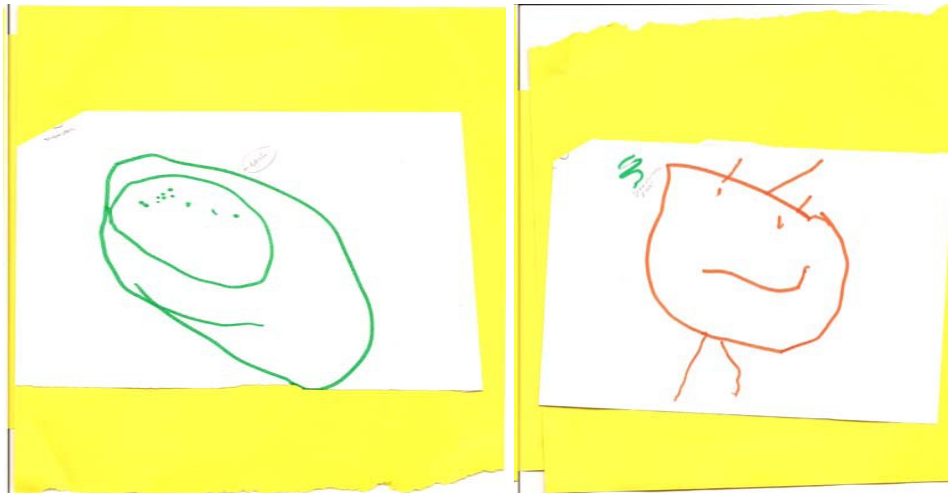
Desenho “casa”

Desenho “escola”

Encontramos no seu desenho um exemplo flagrante dessa “formatação”. No seu desenho “escola”, o traçado é “bem-comportado”, enquadrado por um retângulo verde que representa talvez um “boneco”, pelo fato de que ele fez os pés. Pode-se, também, pensar que esse boneco o representa e que essa forma é integrada por ele. No desenho “casa”, ele preenche toda a folha com traços de cores diferentes. Há um círculo no alto da folha que poderia representar a sua cabeça com os dois olhos. Por outro lado, o seu corpo não está representado (ou não está claramente representado) nesse desenho. Poderíamos, assim, emitir a hipótese de que ele integrou a forma escolar e que, através desse local, ele encontra um lugar como pessoal singular.

Na pequena seção, observa-se que, em geral, as crianças se desenhavam. Nos desenhos “escola”, nota-se frequentemente uma personificação mais precisa, estruturada, ordenada da sua imagem. As partes do corpo que simbolizam a escola são, na maior parte do tempo, os olhos e a cabeça, que representa a observação e a reflexão. Algumas vezes, a “casa” é representada por uma bolha, símbolo de proteção

para alguns.



Desenho “casa”

Desenho “escola”

Na pequena seção, vê-se também que as crianças se representam por bonecos de tamanhos diferentes, o que me parece uma marca da sua mudança de estatuto com relação ao grupo de irmãos ou com relação ao seu nível nos aprendizados escolares.

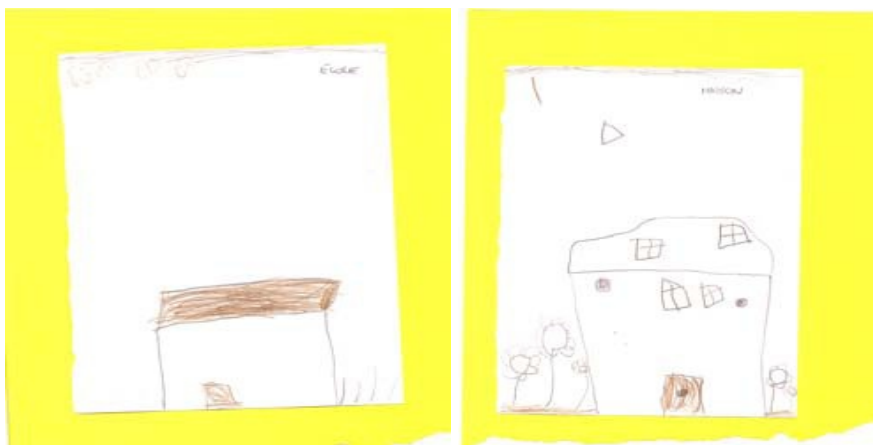
Na **grande seção**, percebe-se que as crianças desenhavam mais a instituição escolar ou familiar, de um ponto de vista exterior: veem-se os prédios da escola e da casa assim como tudo que as rodeia (real ou imaginário). Como elas exprimiram durante as entrevistas, trata-se menos do corpo ou de uma tensão entre a criança e o aluno como na pequena seção, mas antes da afirmação de um lugar no contexto em que eles se inserem.

O quadro institucional representado pelas crianças parece estereotipado porque a grande maioria delas desenha os prédios da escola e da casa da mesma maneira. Não podemos esquecer que estes desenhos foram realizados dentro de um contexto escolar aonde é exigida uma forma “correta” de se desenhar.

Porém, identifica-se a presença de detalhes que diferenciam os prédios. Se levarmos em consideração essa personalização feita nessa base do desenho estereotipado, perceberemos que a imagem da escola é frequentemente ligada a prédios com janelas e portas escassas ou inexistentes. Essa ausência de “saídas” pode mostrar que essas crianças têm o sentimento de estar fechadas nesse quadro



institucional, na profissão de aluno.



Desenho “escola”

Desenho “casa”

As crianças, sejam elas de pequena ou grande seção na pré-escola, representam e vivem diferentemente (cada uma da sua maneira) esses dois locais: escola e casa.

Porém, contrariamente ao que afirma Luquet¹⁵ (a criança buscaria sempre reproduzir o real, com mais ou menos sucesso de acordo com a sua capacidade), a criança sabe fazer a diferença entre real e imaginário, nem sempre é uma tentativa de representação do real, a criança também coloca elementos fantasiosos nos seus desenhos e às vezes brinca através das imagens. Ela tem a possibilidade de ser quem ela quer, de estar onde ela quer e com quem ela quer, e também de transformar o mundo adulto e de torná-lo mais compreensível.

A criança conta uma história com o desenho, podendo assim misturar realidade, fantasia, lúdico, passado, presente e futuro em uma lógica que lhe é própria. Na sua maneira de fazer, podem-se ver semelhanças, elementos comuns a todos os desenhos, mas também diferenças que fazem de cada criança um sujeito singular, diferente de todas as outras.

No quadro institucional desenhado, as crianças têm necessidades diferentes de se representar, mas, mesmo que elas não se desenhem, elas podem se imaginar ns

¹⁵ Luquet, G-H. (1991). *Le dessin enfantin*, Paris, Delachaux et Niestlé.

desenhos e contar histórias reais ou imaginárias ligadas a cada contexto. Essas “histórias” são, também, uma forma de dar sentido, de resistir ou mesmo de tomar o controle ou o poder sobre o que elas vivem em cada local.

Samuel conta uma grande história sobre o que acontece nessa escola e nessa casa imaginadas e desenhadas por ele¹⁶.



Desenho escola: **imagem azul** = a bruxa, **imagem laranja** = o fantasma, **imagem roxa** = a cadeira, **imagem colorida** = ele, **imagem preta** abaixo dele = a flecha, **imagem roxa** ao lado dele = a corda e em baixo a bolsa, no **retângulo verde** = a porta; acima, a chaminé e ao lado, **de roxo**, a mesa.

Esse é o seu discurso a respeito dos desenhos:

“Aí, sou eu que estou batendo...

Porque eu estou barrigudo...

Mas você não é barrigudo...

Não, ele...

...

Eu vou fazer a mesa... ela fala...

E o que ela diz?

¹⁶ Ele passa toda a entrevista tentando descrever (por meio de uma história) o que ele desenha.



Ela diz: abre o portão!

E depois? Você faz o que na mesa?

Ela me responde...

O quê?

... isso é uma chaminé...E eu vou fazer um fantasma...

Tem fantasma na escola?

Tem...O fantasma não é um amigo.O fantasma pega a minha mão...

E ele faz o quê?

Ele fala com a mesa...

Então o fantasma e a mesa falam...E o que é que eles dizem?

Eu vou fazer a bruxa...Isso é a vassoura...Ela me pega...

É mesmo?

Pelos cabelos...Aahhh, os dois estão me pegando...Ela pegou a vassoura dela e ele derrubou...

...

Uma cadeira que fala... uma cadeira que fala e que fica em pé... acabei!!!Ah, eu vou fazer uma corda...

Por quê?

Para ela cair, a bruxa!

Não é um amigo, o fantasma?

Não, ele empurra... a a cadeira que fala... é, porque ele diz que eles estão na escola mas que ele vai quebrar tudo!

Opa, não dá para ver o negócio... (ele começou a escrever o nome no desenho...)Isso vai atrapalhar a bruxa...Pronto! E aqui é uma flecha para eu fugir!!

Durante a sua entrevista e nos seus desenhos, vê-se como Samuel constrói para mundo próprio dentro da escola. Em vez de se limitar a dizer que essa criança tem um problema psicológico ou um déficit de atenção, ou seja, de tomar esses desenhos como um sintoma (como faz apressadamente a sua professora depois de vê-lo), é fundamental considerar o que ele desenha e o que ele diz como uma

produção simbólica, de acordo com Sarmiento “um ato social no qual se exprimem os modos específicos de interpretação do mundo”¹⁷.

Samuel parece construir para si mesmo uma história, um “faz de conta”, ele está no fictício. Nesse desenho, tudo “flutua” na página, nem os personagens nem os objetos tocam o solo. Ele não está com “os pés no chão” e parece misturar as personagens das histórias que lhe são contadas com os fatos reais de sua história pessoal.

Quando eu lhe disse que na verdade ele não era barrigudo como no desenho, ele me lembrou que essa imagem desenhada não é ele na realidade. Vê-se, então, que ele sabe o que é realidade conseguindo brincar com isso no desenho. Essa maneira de contar, através de uma história, pode também ser uma tentativa de dar sentido ou de resistir ao que ele vive.

É interessante notar que, mesmo que a criança não seja “escolar” (como me diz a sua professora), acontecem coisas na escola, ela vive intensamente esse lugar, mas à maneira dela. Se olharmos de perto o seu desenho “escola”, podemos ver que as personagens dão as mãos, fazendo quase uma ciranda. Podemos dizer que Samuel investe a escola fora da sua forma escolar, o que o coloca em dificuldade com relação à norma do que deve ser um com aluno.

As resistências e as estratégias das crianças diante das regras da instituição

Quando observamos as salas de aula da pré-escola, na pequena ou na grande seção, as resistências das crianças diante das regras da instituição podem ser percebidas a qualquer momento. Por exemplo:

Estratégias para “fugir” das regras sem punição da professora

Cena 1.

Durante a leitura de uma história na biblioteca da escola, as crianças fingem se interessar pelo que a professora conta. Porém, assim que ela desvia o olhar (para ler o que está escrito no livro), eles olham para outro lugar, me fazem gestos, falam com os colegas etc.

¹⁷ Sarmiento, M.J. (2002). “Culturas infantis e interculturalidade”, texto produzido na área das atividades do Projeto « As Marcas do Tempo : a Interculturalidade nas Culturas da Infância », Projeto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e do Projeto CECCA – Crianças: Educação, Cultura e Cidadania Ativa. Esses projetos se integram no protocolo luso-brasileiro GRICES-CAPES, entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina.



Outro exemplo, durante o tempo em que a professora mostrava as imagens do livro que ela lia, uma criança lhe deu a língua. Quando ela fixava o olhar nele, ele fingia prestar atenção no que ela lia.

Cena 2.

Durante o momento da arrumação da sala (antes da saída para o recreio), algumas crianças se colocam na frente da porta para brincar de fazer caretas para as outras que ainda estão no corredor. Para que a professora não perceba nada, uma delas se encarrega de vigiá-la.

Cena 3.

Elsa sempre encontra uma chance de “fugir” do dever escolar para fazer outra coisa, conversar, brincar com os que terminaram o dever e que estão “disponíveis” para isso, mas também implicar com todos os que estão ao seu lado. Quando a professora vem “ver o que está acontecendo”, Elsa faz uma cara triste e tenta escapar dizendo que é o outro que a está incomodando.

Cena 4.

Para minimizar um ato que poderia ser alvo de punição (derrubar um pote de cola), Teddy tenta se pôr ao serviço da professora (sem dizer o que ele fez) a fim de evitar que ela brigue com ele.

Ao analisarmos essas “cenas”¹⁸, percebemos que quando as crianças usam estratégias para “fugir” das regras e da punição da professora, elas criam ao mesmo tempo um novo contexto, recriando o instante vivido e transformando-o em um momento mais agradável, por exemplo, a leitura da história se torna uma brincadeira de esconde-esconde com a professora. Evidentemente, todas essas resistências e as estratégias (tanto na área da socialização quanto na dos aprendizados) exigem uma energia, uma inventividade, uma criatividade muito grande por parte das crianças.

É uma “brincadeira” em que elas arriscam, mas os riscos fazem parte da brincadeira. As crianças da primeira cena, por exemplo, brincam com o olhar da professora, mas sempre com pequenos movimentos, os gestos são apenas esboçados, as conversas com os outros são muito rápidas e o olhar se dispersa

¹⁸ No sentido de Goffman: em “La présentation de soi” (E. Goffman, *Mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1, Paris, Minuit, 1973), ele considera a vida social como um “palco” (local em que cada um defende o seu valor social e projeta uma imagem de si mesmo), com os seus atores, o seu público e os seus “bastidores” (o espaço em que os atores podem contradizer a impressão dada na representação e relaxam).

durante um tempo suficientemente curto para que a professora não perceba. Elas conhecem a regra, é preciso continuar atento (e ter o comportamento adequado, ficar sentado, sem conversar a não ser quando a professora pede) para poder entender a história. Conhecendo as regras, elas podem assim construir estratégias adaptadas para contorná-las.

Em um momento defensivo mas também ofensivo, poderíamos pensar que essas crianças se protegem de uma punição ao mesmo tempo que propõem uma outra “definição da situação”¹⁹.

É talvez uma brincadeira arriscada em que a criança brinca de esconde-esconde com a professora, uma luta na qual ela tenta ridicularizá-la, enfrentar as regras da instituição, mas também transformar a situação brincando com os amigos... Quando eu pergunto a Frédéric (um deles) por que ele agiu dessa maneira, ele me afirma que não gosta da “hora das histórias” porque eles não podem dizer nada e ele tem que encontrar alguma coisa para fazer sem que a professora perceba, pois de outra maneira ele será posto de castigo.

Na segunda “cena” descrita, a criança não se considera em uma situação de aprendizado, mas em um contexto em que é preciso ter êxito, de qualquer maneira. Aqui, é o desempenho que é valorizado e não o processo de aprendizado.

A terceira “cena” mostra também que o ritual da expressão falada é usado para a afirmação de um lugar dentro do grupo (por uma comparação ou competição entre os membros) e em relação à professora.

As crianças re-agem criativa e coletivamente às regras dos adultos, usando-as ao seu favor, transformando-as mas também re-afirmando-as justamente pelo fato de contorná-las. Nesse sentido, as crianças, não apenas e simplesmente internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente à sua produção e à sua mudança.

Reconhecer que na escola existem coisas que escapam à lógica institucionalizada, à lógica de ensino e aprendizado, é reconhecer que as crianças não são apenas alunos, elas também se confrontam com a sua vida social fora da escola e com a sua vida psíquica. Elas desenvolvem, assim, estratégias para “se conformar”

¹⁹ A expressão “definição da situação” é tomada de empréstimo a W. I. Thomas et F. Znaniecki (*The Polish Peasant in Europe and America*). Para esses autores, definir a situação significa a maneira como um grupo social interpreta a situação social na qual se encontra, sendo que essa interpretação é determinada pelo seu próprio quadro de referência.



com as obrigações impostas pela escola ou as “enfrentar”. Cada um de um modo diferente e com os seus meios.

Conclusão

Como destaca Sirota²⁰, as abordagens abrangentes da escola se centraram especialmente em aspectos da vida de sala que não põem em jogo somente a transmissão ou o aprendizado, mas a necessidade de “enfrentar” aprendendo os mecanismos da profissão: descobrir como se virar, descobrir as hierarquias, os assuntos apropriados de conversa, os tabus. Trata-se, então, de fazer um “coping” (*to cope with* significa “lidar com”, “enfrentar” e “superar”) a partir do que parece *a priori* desviante, como “distrair-se”, “divertir-se”, “ficar se enfeitando”, “passear à toa”, “tagarelar”, “fazer besteiras” e construir de fato tantas alternativas de redefinição da situação escolar por parte dos alunos.

Porém, não podemos falar de resistência sem falar de poder. Se as crianças resistem, elas resistem a algo. Essas resistências evidenciam o “controle”, o aluno deve respeitar as regras da instituição, prestar atenção nas atividades, respeitar os espaços escolares, respeitar os materiais da escola, ser participativo e eficiente nas atividades, se comportar de determinada maneira... Essas crianças são resistentes ao controle do corpo e dos desempenhos e, para resistir ao controle, elas usam a sua malandragem diante do sistema, construindo estratégias que lhes permitem desviar, remodelar, adaptar, reinventar e cultura escolar.

Segundo Claude Javeau, “o mundo, a ordem que [o homem] constrói com os seus semelhantes, do jeito que ele consegue e com toda a dificuldade que isso implica, se voltam contra ele na forma de regulamentos e de injunções limitadoras dos quais ele tenta se proteger, esquivando-se, usando a sua malandragem, improvisando sozinho ou com alguns outros contra o produto dos improvisos institucionalizados”²¹.

Podemos notar, assim, através das observações, que a criança pequena não é tão submissa quanto poderíamos pensar, que ela pode ter certa distância com relação

²⁰ Sirota, R. (1998). *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.

²¹ « Le monde, l'ordre qu'il [l'homme] construit avec ses semblables, tant bien que mal et cahin-caha, se retournent contre lui sous la forme de règlements, d'injonctions contraignantes, dont il essaie de se protéger, en se défilant, en rusant, en bricolant seul ou avec quelques autres contre le produit des bricolages institutionnalisés. » Javeau, C. *Le Bricolage du Social. Un traité de sociologie*, Paris, PUF, 2001, page 161.

à situação que lhe é imposta. Em todos os exemplos dados, as crianças provam que entenderam o comportamento esperado sem, no entanto, aderirem completamente a ele. Nesse sentido, podemos afirmar que a vida da criança pequena é organizada por uma dialética entre dependência e independência relativa, parcial. Elas não somente internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente à sua produção e à sua mudança. Esse é um ponto de vista caro à Sociologia da Infância.

O fato de que o universo das crianças da pré-escola parecer muito menos “crítico” que o do segundo ciclo do ensino fundamental ou do ensino médio é aqui contestado: sua pouca idade não significa que as crianças interiorizam passivamente a forma escolar.

A realidade é dinâmica e as crianças nos fazem compreender que ainda sabemos muito pouco sobre elas e sobre a sua cultura. Em um plano teórico, não se deve esquecer que o aluno é um sujeito perpassado por um processo dinâmico (por uma circulação de registros) e também que há todo um trabalho para que os indivíduos se construam como sujeitos, ou seja, não há determinação (nem mesmo pré-determinação) pelo contexto nem sujeito somente reativo às situações. O sujeito se constrói na troca, em um “entre”, segundo uma via ao mesmo tempo social e subjetiva²².

Também é preciso destacar a importância da análise das culturas infantis no sentido de uma necessária mudança de perspectiva. Não mais lhes atribuir um papel de meros receptores das políticas e práticas educativas, continuar considerando as crianças como uma categoria social específica, diferente do adulto, levá-las em conta como agentes sociais que vivem múltiplas interações simbólicas tanto com seus pares quanto com os adultos e que, embora sujeitadas ao poder adulto, elas tomam o controle da situação, agem e reagem e não se deixam reduzir ao estatuto de aluno.

Referências Bibliográficas

Centre d'analyse stratégique (2007). *Rapport sur le service public de la petite enfance*.

Paris: La Documentation française.

Danic, I., Delalande J. & Rayou P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*.

²² Os indivíduos na instituição escolar são perpassados por todas as contradições do sistema educativo mas, também, por uma relação dialética, de tensão até, às vezes de amor e ódio, de uma aproximação e de um afastamento e inclusive de resistências, as relações afetivas...



- Objets, méthodes et terrains de recherche em sciences sociales*. Collection «Didact Éducation». Rennes: PUR.
- Delalande J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes: PUR.
- Delalande J. (2003). *La récré expliquée aux parents*, Paris: Audibert.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: éditions du Seuil.
- Goffman, E. (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1. Paris: Minuit.
- Javeau, C. (1991). *Le Bricolage du Social. Un traité de sociologie*. Paris: PUF.
- Legendre, A. & Contreras, R. (2000). Representación de la infancia temprana y necesidades ambientales de los niños en las guarderías. *Revista do Departamento de psicologia – UFF*, 12(2 e 3), 15-27.
- Luquet, G-H. (1991). *Le dessin enfantin*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Montandon, C. & Osieck F. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget J. (1988) [1969]. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Gallimard, collection Folio essais, n°91.
- Plaisance É. & Rayna S. (1997). L'éducation préscolaire aujourd'hui: réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 119, 107-139.
- Plaisance, É. (1999). L'école maternelle en France : normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale: une analyse de la situation en milieu urbain. *Recherches et Prévisions, Caisse Nationale des allocations familiales*, 57-58, 31-44.
- Plaisance, É. (2012). Accueil et éducation de la petite enfance à l'école: enjeux éducatifs et sociaux. *La Revue Socialiste*, 48, 49-59.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société, col. L'éducateur*. Paris: PUF.
- Sarmiento, M. J. (2002). Culturas infantis e interculturalidade. Texto produzido no âmbito do das atividades do Projeto “As Marcas do Tempo : a Interculturalidade nas Culturas da Infância”, Projeto POCTI/CED/49186/2002, financiado pela Fundação para a Ciência e para a Tecnologia e do Projeto CECCA – Crianças : Educação, Culturas e Cidadania Ativa. Esses projetos se integram no protocolo luso-brasileiro GRICES-CAPES, entre a Universidade do Minho e a Universidade Federal de Santa Catarina.
- Sarmiento, M. J. (2007). *Conhecer a Infância: Os Desenhos das Crianças como Produções simbólicas. Lição de Síntese de Provas de Agregação*. Braga.



Universidade do Minho (mimeo).

Sirota, R. (1998). *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF.

Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D.(1994). *L'Education prisonnière de la forme scolaire?*

In G. Vincent (dir.), *Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*.

Lyon: Presses Universitaires de Lyon.