

# O poder da criança pequena diante das regras da escola: resistência e estratégias no jardim de infância francês

Maria Renata Prado<sup>1</sup>

## Resumo

**Palavras chave:** Jardins de infância franceses, crianças pequenas, poder.

## Introdução

Na sociedade contemporânea, a condição da criança é ambígua. Ao mesmo tempo em que ela deve ser ouvida e respeitada enquanto indivíduo dotado de direitos próprios, ela é submetida a expectativas grandes de diversas instituições como a escola e a família, por exemplo.

Em termos sociológicos, diversos progressos foram realizados no que diz respeito à maneira como as crianças são consideradas (Gavarini, 2004). Elas são ouvidas, são personagens ativos na escola e na cidade, são levadas em conta pela mídia, pela publicidade, pelos programas de televisão.

Hoje, essas evoluções são compartilhadas por certos pais (atentos às mais recentes teorias psicológicas sobre a criança e preocupados com a possibilidade de “provocar” traumas), mas também pelos profissionais da infância, que devem zelar para identificar e prevenir atos contra o bem-estar das crianças (Prado, 2015).

No mesmo sentido, percebe-se atualmente a importância dada ao desenvolvimento cognitivo da criança desde a mais tenra idade (Dodson, 1999). Segundo esta visão a criança teria capacidades cognitivas inatas que determinariam seu futuro, visão determinista da infância (Gavarini, 2003) pois toma-se a criança como um objeto, um ser incapaz de transformações.

Segundo Mollo-Bouvier (1998, p. 74), a psicologia preenche um “vazio sociológico”. Segundo a autora, a “biologização” da psicologia privilegia as pesquisas em laboratório, multiplicando os experimentos e mostrando pouco interesse pelas situações concretas, que fazem parte da socialização das crianças. Segundo a pesquisadora, esse processo de dupla legitimação “traça os vetores a partir dos quais os profissionais e os pesquisadores

---

<sup>1</sup> Pós-doutoranda na Universidade de Paris Descartes, Laboratório CERLIS

desenharão as normas de desenvolvimento, os modelos de comportamento, todos os elementos que assinalam às crianças seu lugar na sociedade”.

A criança é assim representada como um ser passivo, determinado pelo que pode acontecer a ela, um ser inativo diante dos eventos ou das intrusões psíquicas. A criança é colocada como vítima, como um resultado da ação de outros.

Opondo-se a essa visão determinista que considera a criança como simples objeto passivo de uma socialização que viria “de cima” (das instituições ou de seus representantes), este artigo propõe-se a mostrar o poder das crianças face ao projeto educativo e social da escola, isto é, como as crianças pequenas tomam o poder diante das obrigações institucionais e “controlam a própria vida”, segundo William Corsaro (1997).

A noção de poder utilizada aqui se refere à capacidade das crianças de serem agentes da própria educação, de resistirem, interpretarem, aderirem ou não a certas regras. Não se trata do conceito de tomada de poder por ausência de autoridade, como nota Didier Pleux em seu livro *De l'enfant roi à l'enfant tyran* [Da criança-rainha à criança-tirana] (2002).

Começo este texto apresentando as questões ligadas à consideração das crianças pequenas como agentes de sua educação, como sujeitos que têm um poder diante das instituições. Em seguida, apresento a metodologia empregada, assim como os principais conceitos utilizados na análise dos dados. Por fim, exponho a análise das observações realizadas nos jardins de infância franceses.

### **A criança pequena como agente da própria educação**

Segundo Dubet (1994), a socialização é um processo em que os sujeitos constroem sua experiência a partir de lógicas de ação que são elementos do sistema escolar. Nessa perspectiva, para estudar a socialização do ponto de vista das crianças, é preciso considerá-las como agentes sociais, sujeitos do discurso, capazes de construir a própria educação.

Dubet e Martucelli, em *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire* [Na escola: Sociologia da experiência escolar] (1996), afirmam que considerar a experiência social do ponto de vista das crianças é um trabalho normativo e cognitivo que exige certo recuo, um senso crítico e um esforço de subjetivação que as crianças pequenas ainda não têm. Segundo os autores, as crianças mais novas se encontram em um momento no qual a voz do professor é quase

indiscutível, em função do estado de “heteronomia” dos pequenos em relação às regras e à autoridade, afirmação que se apoia nos trabalhos de Jean Piaget<sup>2</sup>.

Entretanto, uma pesquisa de Cremin e Slatter (2004) se opõe a essa visão da criança pequena. Segundo as pesquisadoras, essas crianças são legitimamente capazes de ser os sujeitos da própria fala e de expressar conscientemente o que sentem e pensam, por exemplo, a respeito do que acontece na escola.

Por que o sentido da experiência social e escolar das crianças pequenas não seria legítimo? O que se percebe é uma supervalorização das funções racionais. A criança pequena é um sujeito de linguagem, ela é capaz de falar de sua experiência, mesmo que trabalhe com lógicas expressivas diferentes das do discurso formal empregado pelo adulto ou pelas crianças maiores.

Minha posição é a de considerar a criança como ela é, com as dificuldades e capacidades do momento que ela vive. O fato de ela vivenciar e se expressar em uma lógica diferente da dos adultos não deve nos levar a reduzi-la à condição de indivíduo pré-lógico e desprovido de “razão”.

As análises das entrevistas e dos desenhos das crianças dos jardins de infância realizadas no âmbito do meu trabalho de tese (Prado, 2008) mostra que as crianças pequenas também elaboram hierarquias, constroem imagens de si e têm representações diferentes da instituição escolar. Mostra, enfim, que elas sabem agir diante das regras que lhes são impostas.

Segundo Danic, Delalande e Rayou (2006, p. 28), “a ideia de uma transmissão de saberes, de competências de um adulto a uma criança passiva é suplantada pela concepção de um processo em parte consciente e em grande parte inconsciente, pelo qual os protagonistas constroem disposições, adquirem conhecimentos e gestos”<sup>3</sup>.

## Metodologia

O estudo utilizado como base para este artigo foi realizado entre os anos de 2003 e 2008, atualizado por observações realizadas em 2014. Dois

---

<sup>2</sup> Eles se referem a *Psicologia e pedagogia* (1969). É da idade de 7-8 anos até a adolescência que Piaget localiza o estágio das operações concretas, ou seja, o aparecimento das funções racionais que permite, por exemplo, o recuo e o esforço de subjetivação que Dubet e Martucelli apresentam como condições para que a criança possa expressar legitimamente a sua experiência.

<sup>3</sup> “L’idée d’une transmission de savoirs, de savoir-faire d’un adulte à un enfant passif est supplantée par la conception d’un processus pour partie consciente et pour une grande partie non consciente par lequel les protagonistes construisent des dispositions, acquièrent des connaissances, des gestes.” Tradução pessoal.

tipos de jardins de infância foram pesquisados: uma instituição favorecida<sup>4</sup> (na qual a categoria socioprofissional dos pais dos alunos/crianças é elevada) e uma desfavorecida<sup>5</sup> (classificada “Zona de Educação Prioritária”<sup>6</sup> e “Redes Projeto Sucesso”<sup>7</sup>). Foram realizadas observações participantes do cotidiano das crianças nessas escolas, entrevistas com professoras (Prado, 2015) e com as crianças e desenhos realizados por elas no momento das entrevistas. Apresentaremos, neste artigo, uma análise das observações efetuadas.

As observações participantes permitem perceber o processo de institucionalização ou de fabricação de um aluno. Trata-se, com efeito, de uma busca *in-vivo* na qual os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas, compartilhando as experiências delas (Woods, 1990).

Levar em conta o ponto de vista das crianças faz parte de uma postura sociológica: considerá-las como agentes sociais, como sujeitos ativos na sociedade, em uma perspectiva pela qual a infância é uma categoria social suscetível de ser analisada em si.

### *Os conceitos de “estratégia” e “resistência”*

O conceito de “estratégia” será utilizado para analisar as “cenas”<sup>8</sup> observadas nas salas de aula dos jardins de infância. Este conceito será apreendido no sentido proposto por Goffman<sup>9</sup>. Na concepção desse autor, o

---

<sup>4</sup> 155 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras incluindo a diretora da escola/jardim escola.

<sup>5</sup> 130 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras.

<sup>6</sup> De acordo com o site do Ministério da Educação: “A política da educação prioritária, implementada em 1981, apoia-se em uma discriminação positiva no emprego de meios públicos a serviço da igualdade de oportunidades. Ela visa a corrigir os efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais, reforçando a ação educativa nos lugares onde o fracasso escolar é mais elevado”. Disponível em <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

<sup>7</sup> Para o início do ano letivo de 2007, a Rede Projeto Sucesso (RAR, na sigla francesa) foi implementada (Circular EN n° 2006-058, de 30 de março de 2006, relativa aos princípios e às modalidades da política de educação prioritária, Diário Oficial n° 14, de 6 de abril de 2006) como um plano de impulso da educação prioritária. O objetivo das RAR é favorecer a igualdade de oportunidades e a articulação do projeto entre a escola, a família e diversos parceiros.

<sup>8</sup> No sentido de Goffman. Em *La présentation de soi* [A apresentação do eu na vida cotidiana] (E. Goffman, *Mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1, Paris, Minuit, 1973), o autor enxerga a vida social como um “palco” (lugar no qual cada um defende seu valor social e projeta uma imagem de si mesmo), com seus atores, seu público e seus “bastidores” (o espaço onde os atores podem contradizer a impressão que dão na representação e relaxam).

<sup>9</sup> No entanto, é preciso dizer que, ao contrário do que afirma Goffman, a instituição, aqui não é considerada como total.

que se chama de “estratégias” pode estar ligado a seu conceito de “reajustes secundários”<sup>10</sup> ou de “utilização do sistema”<sup>11</sup> (do inglês *secondary adjustments* e *work the system*), na medida em que a estratégia é um arranjo habitual através do qual cada membro de uma organização emprega meios não autorizados ou realiza finalidades não autorizadas ou, ainda, faz os dois. Estratégia que contorna regras da organização, regras que instituem o que se pode ou não fazer e, com isso, o que se deve ser (Goffman, 1979).

Para William Corsaro (1997), uma das finalidades desses “reajustes”, ou seja, dessas transgressões das regras feitas pelos adultos, é permitir que as crianças guardem certo controle de suas próprias vidas. Segundo o pesquisador, os “reajustes secundários” das crianças da pré-escola contribuem para a construção de sua identidade em um grupo. Segundo o pesquisador, esses reajustes contribuem para o desenvolvimento de uma “vida paralela” pois esses comportamentos ou atividades contradizem, desafiam ou transgridem as normas ou regras da organização social específica da instituição. Essa “outra vida” existe conjuntamente às regras organizacionais que restringem a autonomia das crianças mas também em reação a elas. Nesse sentido, ela é parte essencial da identidade coletiva das crianças.

Os atos citados também podem ser analisados em termos de “resistência”. Os atos de resistência são, assim, considerados como analisadores e nos ajudarão a compreender o que as crianças nos dizem sobre a instituição escolar. Gilles Monceau propõe três momentos do conceito de resistência em sua tese *Le Concept de résistance en éducation – Conceptualisation descriptive et opératoire* [O conceito de resistência em educação – Conceitualização descritiva e operatória] (Monceau, 1997). Segundo Monceau (2003), a resistência é uma autodefesa, mas também um ataque. Pode, também, ser uma busca para se integrar sem perder demais a “alma”, a “identidade”, as “convicções”.

### **O poder das crianças pequenas face à instituição: uma observação das turmas do jardim de infância francês**

Diversos tipos de estratégia são usados pelas crianças, de acordo com o contexto em que elas se encontram. Apresentamos, aqui, as formas mais presentes.

---

<sup>10</sup> O “primeiro reajuste” é o que é considerado legítimo pela instituição. Por exemplo, as atividades extracurriculares são consideradas legítimas, mesmo que tomem uma grande quantidade de tempo que poderia ser dedicado aos estudos.

<sup>11</sup> Traduções pessoais.

### **1. Estratégias para “fugir” das regras sem punição da professora (A)**

Observação na turma do Jardim 3 da escola desfavorecida:

*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 elas olham para outro lugar, conversam com os colegas etc. Por exemplo, durante o tempo em que a professora mostrava as imagens do livro que ela lia, uma criança mostrou a língua para ela. Quando a professora olhava para ele, ele fingia prestar atenção no que ela lia.*

*Cena 2: Durante o momento de arrumar a sala 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: Para minimizar um ato que poderia ser alvo de punição, Teddy (que havia derrubado um pote de cola) tenta se pôr à serviço da professora (sem dizer o que fez) a fim de evitar que ela brigue com ele.*

Em todas as cenas descritas acima, percebe-se que, quando as crianças desta escola 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. Quando pergunto a Frédéric (uma das crianças) por que ele havia se comportado daquela maneira, ele afirma que não gosta da “hora das histórias”, porque eles não podem “dizer nada”. Revela, ainda, que precisa encontrar outra coisa para fazer sem que a professora perceba, para não ser posto de castigo.

Evidentemente, todas essas resistências e as estratégias (tanto na área da socialização quanto na das aprendizagens) exigem das crianças uma energia, uma inventividade e uma criatividade muito grandes. É uma “brincadeira” em que elas parecem correr riscos, mas esses 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 são muito rápidas e o olhar se dispersa durante um tempo suficientemente curto para que a professora não perceba. Elas conhecem a regra: é preciso manter a atenção para poder entender a história. Conhecendo as regras, elas podem construir estratégias adaptadas para contorná-las.

Na **segunda cena**, as crianças fogem do ritual de arrumação para poder interagir com os outros alunos. Na **terceira cena**, vê-se também a cumplicidade das crianças entre si. Teddy recebeu a colaboração dos colegas de sala, que não contaram à professora o que ele havia feito e, mais do que isso, antes que a professora percebesse que alguém havia derrubado o pote de cola, outra criança já estava limpando a sujeira que Teddy havia feito.

Percebe-se aí que, como nos afirma Dubet (1994), as crianças são confrontadas ao mesmo tempo a uma lógica de integração – em que elas tentam afirmar sua identidade no contexto escolar com relação aos adultos, mas também com relação aos colegas, encontrando uma solução para atender aos próprios interesses – e a uma lógica competitiva, pois a turma é um universo de conflitos e alianças.

### 2. Estratégias para ter sucesso na atividade proposta pela professora. (B)

Observação na turma do Jardim 1 da escola desfavorecida:

*Cena 4: Mélanie vem me mostrar sua etiqueta<sup>12</sup>, sem que a professora possa ver, para perguntar se é realmente a dela.*

Quando Mélanie trapaceia, pedindo minha ajuda, ela não faz isso “de qualquer jeito”. Ela olha atentamente os movimentos da professora, assim como dos colegas de sala, que poderiam, eventualmente, denunciá-la. Ela abaixa o tom da voz, quase sussurra em meus ouvidos, sem deixar de observar a professora.

### 3. Estratégias para ser ou não notado pela professora. (C)

Observação na turma do Jardim 1 da escola favorecida (5) e da escola desfavorecida (6):

*Cena 5: Quando as crianças conhecem a resposta da pergunta feita pela professora levantam a mão e a agitam, tentando ser notadas. No entanto, alguns alunos levantam a mão de modo muito discreto, como se não quisessem ser vistos pela professora.*

---

<sup>12</sup> No início de cada dia os alunos seguem o mesmo ritual : identificar a etiqueta com seus respectivos nomes e colocar no mural dedicados aos alunos presentes.

*Cena 6: Laura quer dar a resposta e, para isso, impede uma colega de levantar a mão, segurando-a discretamente.*

As estratégias utilizadas para ser ou não ser notado pela professora nos mostram que as crianças da escola favorecida entenderam que a professora tende a escolher os alunos quando percebe que eles levantaram a mão. O corpo deles, de uma posição reta, passa a uma posição encolhida, quando eles não querem ser percebidos. No entanto, o fato de levantar a mão mesmo sem conhecer a resposta atesta que o desempenho é valorizado pelas crianças. É como se essas crianças dissessem à professora que conhecem a resposta, mesmo que não tenham sido escolhidas para responder.

No que diz respeito à escola desfavorecida, percebe-se que Laura (boa aluna) se encontra em uma espécie de competição com os colegas, encontrando uma forma de se destacar durante as atividades.

#### *4. Estratégias para contornar as atividades (D)*

Observação na turma do Jardim 1 da escola desfavorecida:

*Cena 7: Um menino chamou minha atenção por sua “vontade” de ser posto de castigo pela professora: ele estava brigando com os outros para poder ser expulso e ficar sentado perto da mãe, que, nesse dia, tinha vindo ver a aula (a aula estava acontecendo em um ginásio).*

A estratégia evocada aqui destaca o fato de que, mesmo quando uma atividade não agrada às crianças, elas tentam transformá-la ou contorná-la, usando táticas que cada um constrói individual ou coletivamente.

Tomando os exemplos das estratégias “fabricadas” pelas crianças para contornar as atividades propostas, podemos dizer que, neste caso, elas se protegem de algo que não lhes agrada, criando outra definição da situação na qual elas encontram uma forma de escape, quer escolhendo a atividade que lhes agrada e tentando fazê-la durar o máximo de tempo possível, quer fingindo participar ou saindo do meio escolar para ficar sob a proteção da mãe.

Algumas crianças encontram, assim, meios de contornar as diversas regras de comportamento e de brincar com as outras, desafiando a autoridade do adulto. Às vezes, as professoras percebem isso, mas ignoram, considerando tais atos como transgressões pequenas. Ignoram porque a natureza dessas estratégias (o fato de querer passar despercebido, por



exemplo) elimina a necessidade de aplicar a lei. Se as crianças agissem sempre dessa maneira, não haveria conflito e, portanto, não haveria motivo para a existência da regra, mas não é sempre o caso: essa maneira cuidadosa e “escondida” de contornar a regra existe porque a regra existe. Assim, essas estratégias contribuem para manter as regras formuladas pelos adultos.

### 5. Estratégias para ganhar destaque (E)

Observação nas turmas do Jardim 1 da escola desfavorecida (8) e da escola favorecida (9):

*Cena 8: Laura construiu uma estratégia para ser vista pelos adultos como “boa aluna”. A maioria das atividades em sala de aula se mostrava uma chance de mostrar o que ela sabia fazer. É preciso dizer que, se ela não considerava que seu desempenho estava bom, ela ficava em silêncio, sem dizer nada. Laura é uma aluna bem adaptada à escola. Por exemplo, ela vem me mostrar seu caderno de correspondência (entre a escola e a família) e me explicar o uso. Várias vezes, em uma brincadeira de interpretação de papéis, a personagem que ela escolhe é a professora. Já a professora de Laura, quanto a ela, também parecia aprovar a posição específica que a menina havia assumido na turma. Isso se manifestava, por exemplo, quando a professora não fazia nenhuma intervenção para lembrar as regras quando Laura não as respeitava.*

*Cena 9: Noé parece ser um menino bem adaptado às regras da escola. Assim que chega à sala, ele vai imediatamente buscar a etiqueta com seu nome para colocá-la no quadro. Ele vem até mim e me diz: “de manhã, a gente diz bom-dia para a professora e coloca a etiqueta... eu estou vendo que tem crianças que estão aqui, mas as etiquetas delas não estão no quadro!”. Em outro momento, ele vai até a professora para denunciar seus colegas que, segundo ele, “não podem ir brincar lá!”. Tenho a impressão de que esse menininho assume frequentemente o papel de “dedo-duro” das outras crianças que não respeitam, segundo ele, as regras da escola. Parece-me que isso o aproxima da professora: na maioria das vezes, ela vai ver o que “os outros” estão fazendo.*

Observação em uma turma de Jardim 3:

*Aminata conversa muito em sala de aula. No entanto, nunca quando a professora dá instruções. Ela parece ser uma referência para alguns alunos, que vêm até ela quando têm dúvidas sobre o que devem fazer e sobre a maneira de proceder. Tenho a impressão de que ela assumiu um papel de “líder” em um pequeno grupo (de meninas) e que é assim que ela ganha destaque entre os colegas.*

O que fica evidente, nos exemplos acima, é a construção da identidade da criança em relação ao adulto e/ou aos colegas. É preciso dizer que mesmo aqueles que são considerados “bons alunos” não correspondem a estereótipos ou a comportamentos padronizados.

Aminata, por exemplo, não está dentro do “estereótipo esperado” da “boa aluna” no sentido da criança bem-comportada que sempre presta atenção. Porém esta aluna sabe perceber os momentos em que é preciso prestar atenção ao que a professora diz, para poder repassar isso às colegas mais tarde. Estas últimas, por sua vez, não se preocupam em prestar atenção ao que a professora diz, pois sabem que receberão a “tradução” feita por Aminata. Essa “tradução” é formulada, frequentemente, numa linguagem menos formal ou “pedagógica” e, na maioria das vezes, parece ser entendida pelos colegas.

A **observação E** nos mostra algo que Régine Sirota já havia analisado em seu livro *L'école primaire au quotidien* [A escola primária no cotidiano] (Sirota, 1998), no que se refere aos “bons alunos”.

Sirota destaca que esses alunos ousam mais tomar a palavra sem terem recebido autorização, pois são suficientemente seguros de que a professora vai receber positivamente a intervenção deles, ainda que esta não seja pertinente. Isso significa que, paradoxalmente, os “bons alunos” mostram, ao cometer uma infração (conversar, responder sem ter sido chamado...) sua boa integração.

Segundo a autora, “certos comportamentos são específicos dos bons alunos, o que significa, com efeito, que esse tipo de comportamento é pelo menos admitido pela professora e, talvez, até valorizado, pois é específico desses alunos”<sup>13</sup>.

As crianças sabem, assim, por uma negociação implícita e permanente com a professora, o que ela realmente deseja, assim como as infrações à norma comunicacional que ela pode tolerar ou recusar.

---

<sup>13</sup> “[...] Que certains comportements soient propres aux bons élèves, implique en effet que ce type de comportement est au moins admis par les maîtresses et peut-être même valorisé puisque spécifique de ceux-ci [...]” Tradução pessoal.

## Conclusão

As observações descritas aqui permitem entender que as estratégias não são somente uma ferramenta para desempenhar papéis ou para não “perder a face”, como diz Goffman (1979). As estratégias elaboradas pelas crianças lhes permitem, entre outras coisas:

- Diferenciar-se dos adultos;
- Encontrar interesse em uma atividade ou em um momento do dia que não lhes agrada;
- Adaptar-se à cultura escolar, integrar-se;
- Reinterpretar as regras;
- Usar as regras em benefício próprio;
- Afirmar uma identidade dentro do grupo dos colegas, mas também com relação aos adultos;
- “Brincar” e “fazer de conta”;
- Sentir-se parte de um grupo, compartilhar valores e regras entre colegas;
- Competir;
- Ganhar poder em face das obrigações impostas pela instituição, ter o “controle da própria vida”, como diz William Corsaro (1997).

O “faz de conta” não se trata de uma simples ferramenta de representação, de uma “encenação”, mas de algo constitutivo de sua cultura, que permite à criança tornar mais aceitável o que ela vive, transformando e dando sentido à experiência do real que, por vezes, pode ser difícil. Isso permite, também, que ela se sinta parte de um grupo, de um “entre-nós” infantil.

Segundo Manuel Sarmiento (2003), a cultura de grupo (de indivíduos semelhantes) permite que as crianças se apropriem do mundo que as rodeia, reinventando-o e reproduzindo-o, em uma relação de coabitação que permite exorcizar os medos, construir fantasias e representar as cenas do cotidiano, funcionando como terapias para lidar com as experiências negativas.

A interatividade é, portanto, estratégica, acompanhada de um conjunto de ações táticas que lhe dão sequência e contorno: a identificação dos colegas de atividades como amigos, a defesa do espaço interativo em face das crianças de fora, o intercâmbio de rituais, a criação de estratégias para

evitar fazer o que não se quer, a utilização de valores comunitários e a aplicação dos mesmos a fim de perseguir objetivos pessoais, a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos. Tais ajustes são respostas inovadoras e coletivas que às vezes são mais elaboradas do que as regras escolares e proporcionam o sentimento de fazer parte de um grupo. Assim, as crianças desviam, remodelam, adaptam e reinventam a cultura escolar.

As estratégias não são somente construídas para chegar a um resultado preciso, para uma integração “obrigatória” a uma instituição que reprime a ação dos indivíduos e só deixa aos sujeitos uma ínfima margem de possibilidade de ação. Elas são um meio de construção de uma cultura infantil, de uma forma de ser, uma construção coletiva da experiência escolar sob a forma de uma “reprodução interpretativa” (Corsaro, 1997), na medida em que há, ao mesmo tempo, uma reprodução de valores (sejam eles familiares, escolares ou outros) e uma interpretação criativa desses valores. A ideia de uma “reprodução interpretativa” mostra que as crianças têm o poder da preservação da sociedade mas também o poder da mudança social, elas não são completamente assinaláveis ao projeto institucional, mas também não se constroem fora desse projeto. É nessa confrontação com o mundo adulto e com os semelhantes que emergem os princípios de ação que vão fazer parte do cotidiano de suas experiências escolares.

De acordo com Claude Javeau (2001), os indivíduos usam artimanhas, transigem, enganam-se uns aos outros e desafiam as instituições. Os códigos proclamados não são completamente respeitados. Os indivíduos agem constantemente em dois registros: proclamam, por um lado, que fazem o que lhes é pedido e, por outro, que fazem o que lhes “dá na telha” ou algo assim. Segundo o autor, é totalmente irrealista a ideia de uma correspondência unívoca entre as injunções das instituições, tais como as encontramos nos discursos, e o comportamento efetivo dos indivíduos que essas instituições visam.

As crianças pequenas também reagem de maneira criativa e coletiva às regras elaboradas pelos adultos, usando-as a seu favor e transformando-as, mas ao mesmo tempo reafirmando-as justamente pelo fato de as contornarem. Nesse sentido, as crianças não somente internalizam a sociedade e a cultura mas ainda contribuem ativamente para a produção e a sua transformação.

## **Referências**

Corsaro, William (1997). *The sociology of childhood*. London: Pine Lorge Press.

- Cremin, Hilary, & Slatter, Barbara (2004). Is it possible to access the 'voice' of pre-school Children? Results of a research project in a pre-school setting. *Educational Studies*. 30, (4),457-470.
- Danic, Isabelle, Delalande, Julie, & Rayou Patrick (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: PUR.
- Dodson, Fitzhugh (1999). *Tout se joue avant six ans. Un guide incomparable destiné aux parents d'enfants de moins de six ans*. Paris: Robert Lafont.
- Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Editions du Seuil.
- Dubet, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Editions du Seuil.
- Gavarini, Laurence (2003). L'enfant est-il un sujet ? Évolution des représentations et des savoirs. In Denise Bass, Denis Collot, Pascale Mignon, & Françoise Petitot (dir.). *Mas où est donc passé l'enfant ?*(pp49-63). Ramonville: ERES.
- Gavarini, Laurence (2004, juin). Le nouveau statut de l'enfant. *Sciences Humaines*, 45 (hors-série "L'enfant", 60-63.
- Goffman, Erving (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.
- Goffman, Erving (1979). *Asiles, Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Éditions de Minuit.
- Javeau, Claude (2001). *Le bricolage du social. Un traité de sociologie*. Paris: PUF.
- Mollo-Bouvier, Suzanne (1998). Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés*, 2,73-89.
- Monceau, Gilles (1997). *Le Concept de résistance en éducation – Conceptualisation descriptive et opératoire*. Tese de doutorado em Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, Saint Denis.
- Monceau, Gilles (2003). *Problématique et pratiques de l'accompagnement*, texto produzido para a Jornada de Formação de Formadores, IUFM de Créteil.
- Pleux, Didier (2002) *De l'enfant roi à l'enfant tyran*. Paris : Odile Jacob.
- Prado, Maria Renata (2008). *L'enfant à l'école maternelle: entre résistance et soumission au projet éducatif et social*. Tese de doutorado em Ciências da Educação, Universidade Paris VIII, Saint Denis.

Prado, Maria Renata (2014). Aprendizagem na escola maternal francesa: o ponto de vista da criança. (Número Especial: A avaliação nas primeiras idades) *Revista Interações*, 10, (32),102-108.

Prado, Maria Renata (2015). Ensinar aos “pequeninhos”: o cotidiano do jardim de infância Francês. *Investigar em Educação – IIª Série*, 4, 69-82.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21,51-70.

Sirota, Régine. (1988). *L'Ecole primaire au quotidien*. Paris: PUF.

Woods, Peter. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin