

SEÇÃO TEMÁTICA:
INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Educação
& realidade

Narrativas de Transição, Eventos *Priming*, Processos Reprodutivos nas Vidas das Famílias Negras que vivem na Pobreza

**William Corsaro^I
Katherine Rosier^{II}**

^IIndiana University Bloomington (IU), Bloomington/IN – Estados Unidos da América
^{II}Central Michigan University (CMU), Mount Pleasant/MI – Estados Unidos da América

RESUMO – Narrativas de Transição, Eventos *Priming*, Processos Reprodutivos nas Vidas das Famílias Negras que vivem na Pobreza¹. Este artigo relata uma etnografia de três anos com nove famílias negras que vivem na pobreza. Vendo a socialização como um processo de reprodução interpretativa, o artigo examina a linguagem e os estilos comunicativos em várias culturas locais nas quais as famílias estão inseridas. Esses estilos comunicativos são cruciais para compreender as atividades rotineiras em que pais e filhos enfrentam as exigentes estruturas e circunstâncias socioeconômicas de suas vidas diárias. Microanálises de entrevistas em profundidade e interação natural em casa, comunidade e escolas geram narrativas detalhadas das transições das crianças pequenas da família para a escola e para a comunidade em geral.

Palavras-chave: **Narrativas de Transição. Eventos *Priming*. Famílias Negras.**

ABSTRACT – Transition Narratives, Priming Events and Reproductive Processes in Lives of Black Families Living in Poverty. This paper reports on a three-year ethnography of nine Black families living in poverty. Viewing socialization as a process of interpretative reproduction, the paper examines the language and communicative styles in various local cultures in which the families are embedded. These communicative styles are crucial for understanding routine activities in which parents and children confront the demanding socio-economic structures and circumstances of their daily lives. Micro-analyses of in-depth interviews and naturally occurring interaction in the home, community, and schools generates detailed narratives of the young children's transitions from the family into the school and the wider community.

Keywords: **Transition Narratives. Priming Events. Black Families.**

Introdução

Na pesquisa ao longo de vários anos, desenvolvemos uma abordagem para a socialização das crianças a que nos referimos como reprodução interpretativa (Corsaro, 1992; 2018; Corsaro; Molinari; Rosier, 2002; Corsaro; Molinari, 2005). Essa abordagem difere das teorias tradicionais de desenvolvimento humano e socialização de várias maneiras. Primeiro, colocamos ênfase especial na linguagem e participação das crianças nas rotinas culturais cotidianas. Como Ochs argumentou, a linguagem é o centro da socialização das crianças, tanto como um “[...] sistema simbólico que codifica a estrutura social e cultural” bem como uma “[...] ferramenta para estabelecer (ou seja, manter, criar) realidades psicológicas” (Ochs, 1988, p. 210). Esses aspectos duais da linguagem como um sistema simbólico e como ferramenta de produção cultural são “[...] profundamente enraizadas e instrumentais na realização de rotinas concretas da vida social” (Schieffelin, 1990, p. 19). O habitual, e desprezado, personagem rotineiro proporciona aos viventes a segurança de pertencer a um grupo social. Por outro lado, essa mesma previsibilidade fortalece as rotinas, fornecendo uma estrutura básica aos viventes (Goffman, 1974) dentro da qual eles podem produzir, exhibir e interpretar conhecimentos socioculturais.

Em segundo lugar, a abordagem interpretativa amplia as teorias tradicionais de socialização que veem o desenvolvimento como a progressão linear da criança da imaturidade para a competência adulta. Da nossa perspectiva interpretativa o processo cultural-desenvolvimentista não é linear, mas reprodutivo. Isto é, reprodutivo ao ponto em que as crianças o fazem com adultos e com outras crianças, e envolve o uso, refinamento, e transformação de recursos culturais (ver Corsaro, 1992; 2018). Neste processo de reprodução interpretativa, as crianças se tornam parte da cultura adulta – o que contribui para a sua reprodução – através de suas negociações com adultos e sua própria criação, com outras crianças, de série de culturas próximas a elas. Assim, a socialização não é meramente uma questão de adquirir cultura ao nível da individualidade da criança, mas também um processo coletivo de reprodução inovadora ou interpretativa.

O cerne para a perspectiva interpretativa é a documentação das principais transições na vida das crianças. O método mais apropriado para essa documentação é comparativo, etnografia longitudinal. Tais etnografias capturam processos de produção-reprodutiva em tempo real na vida das crianças à medida que se deslocam da família para outras instituições sociais e como as crianças negociam essas transições em diversas culturas locais, como a família, escola e grupo de amigos. Neste artigo, tiramos de entrevistas e materiais de observação coletados em uma etnografia de três anos sobre nove famílias negras que vivem na pobreza para examinar ocorrências cotidianas que chamam a atenção para mudanças futuras na vida das crianças. Referimo-nos a essas experiências cotidianas como eventos *priming* porque envolvem atividades em que as crianças, pela sua participação, assistem prospectivamente a mudanças contínuas ou antecipadas em suas vidas (Corsaro; Molinari, 2000; 2005). Eventos *priming* normalmente envolvem uma combinação

de elementos cognitivos, comportamentais e emocionais. Neste artigo, nos concentramos principalmente no comportamento e elementos emocionais, mais especialmente nos estilos de linguagem e comunicação que pais, professores e crianças empregam em sua participação em eventos *priming* que são, normalmente, incorporados as rotinas culturais diárias na família, sala de aula e grupo sociais.

Contexto Etnográfico e Registros

O projeto no qual este trabalho se baseia começou como um componente de um estudo comparativo mais amplo que examina as culturas de crianças pré-escolares em três ambientes: uma creche italiana, um centro de aprendizagem de desenvolvimento americano privado de classe média alta e um Centro de Programa Social americano (ver Corsaro 1994; 2018; Corsaro; Molinari; Rosier, 2002; Corsaro; Rosier, 2002; Rosier, 2000). A pesquisa atual se originou de nossa etnografia anterior sobre culturas entre similares no Centro de Programa Social. Este estudo, como o nosso trabalho anterior (Corsaro, 1994; Corsaro; Rosier 1992) envolveu cuidadosa entrada no campo e aceitação pelas crianças e professores, vários meses de observação atuante, e a coleta de relatórios de campo e gravações audiovisuais de episódios representativos de interação entre alunos e na relação professor-aluno.

O Centro de Programa Social estava localizado em uma grande cidade do Meio-Oeste. Os regulamentos de elegibilidade da receita Centro de Programa Social exigem que a grande maioria dos participantes seja de lares de baixa renda. Nas salas de aula que estudamos todos os professores e todos os alunos eram negros², exceto por uma criança, refletindo a população do seu ambiente urbano.

Durante a observação atuante no Centro, ficamos fascinados com a forma que as crianças incorporam muitas questões e temas relevantes para o status econômico de suas famílias nas suas brincadeiras e interações sociais. Essas e outras observações nos convenceram de que nossa compreensão sobre o ambiente social das crianças seria grandemente aperfeiçoado através da realização de entrevistas com os seus pais e observando suas casas e comunidades. Também sentimos que nossa pesquisa no Centro nos forneceu uma base forte e única a partir da qual se inicia um estudo dos processos de socialização familiar. Assim, iniciamos um estudo intensivo de uma pequena amostra de famílias cujos filhos frequentaram o Centro de Programa Social. O objetivo deste estudo foi examinar as estratégias que estas famílias empregam, e os obstáculos que eles enfrentam. Como as crianças fazem a transição da casa para a pré-escola e para o ensino fundamental (Rosier, 2000).

Nove das dez mães do Programa Social que contatamos concordaram em serem gravadas durante a entrevista que foi conduzida em suas casas no verão de 1990. Naquela época, cada uma das mães tinha uma criança de cinco anos de idade prestes a iniciar o jardim de infância no outono. Nossa amostra contém mães que variam muito em sua idade, educação e histórico de emprego. Embora todas, exceto uma, tenham algum histórico de recebimento de auxílio governamental, apenas uma mãe é solteira e sem histórico

formal de emprego, que recebe ajuda do governo (naquela época, chamado de Auxílio para Crianças Dependentes nos EUA) desde o nascimento de seu filho mais velho. Há uma variedade de tipos de famílias incluídos na amostra: uma família completa, uma família onde os filhos não têm os mesmos pais, quatro famílias compostas por uma mãe separada e seus filhos, e três outras casas em que mães solteiras e seus filhos vivem com outros adultos – sejam eles parentes ou não³.

Além de solicitar informações demográficas, nossas entrevistas abertas (não há tempo mínimo ou máximo determinado) encorajaram os entrevistados a falarem, extensivamente, sobre as circunstâncias de suas famílias e a vida cotidiana das crianças. As mães foram gentis e sinceras em resposta às nossas perguntas, e o primeiro grupo de entrevistas nos forneceu uma grande riqueza de informações sobre as famílias. Encorajados pela disposição das mães em compartilhar suas experiências, mantivemos contato com essas famílias enquanto as crianças passavam para os primeiros anos do ensino fundamental. Desde o final do ano das crianças no Programa Social, concluímos quatro séries intensivas de entrevistas abertas com as mães durante um período de três anos. Também fizemos observações informais em suas casas e comunidades, juntando-se a eles para jantar ou passando tempo com as crianças durante suas atividades diárias. Finalmente, entrevistamos seus professores de educação infantil na primavera de 1991 e seus professores da primeira série, um ano depois. Nós também realizamos algumas observações em vários momentos em sala de aula ao longo da primeira série das crianças.

Temos um conjunto único de registros longitudinais que capturam o dia a dia dessas famílias. Neste artigo, nos concentramos na identificação e análise de eventos *priming* e nas percepções dos pais e avaliação dos sucessos e problemas de seus filhos nesta importante transição da família à educação formal. Primeiro, examinamos os eventos *priming* na família e depois levamos em consideração tais eventos em atividades dirigidas por professores e atividades em grupo nas salas de aula do Programa Social.

Eventos *Priming* na Família

As mães envolvidas neste estudo acreditavam que o sucesso educacional começa em casa, e os pais devem preparar as crianças para a escola de maneiras positivas e inspiradoras. Em nossas entrevistas, todas as mães enfatizaram, repetidamente, a importância de seus filhos terem um bom desempenho escolar e, pelo menos, obterem diplomas do ensino médio. Elas viam a educação como vital para a conquista de vidas satisfatórias e produtivas, e muitas expressaram o arrependimento pelas escolhas que fizeram no passado em relação à sua própria educação e preocupação de que seus filhos não repitam esses erros. Seus esforços para incentivar a motivação e conquistas das crianças surgiram de pensamentos prospectivos e retrospectivos, bem como a partir de avaliações das suas atuais realidades.

Primeiro, examinamos os esforços das mães para preparar e motivar as crianças para os desafios de escolaridade formal. Estas estratégias incluem a instrução em habilidades básicas e tentativas de induzir uma

alta valorização da educação nas crianças. Em segundo lugar, olhamos para os esforços das mães para preparar as crianças para as influências de colegas e vizinhos que eles temem que possam atrapalhar os filhos em suas carreiras acadêmicas. Neste caso, os esforços das mães estão focados principalmente em encorajar atitudes e valores em seus filhos que os ajudarão a resistir a essas possíveis pressões futuras.

Chamando a Atenção e preparando-se para o Desafio da Educação Formal

Em trabalhos anteriores (Corsaro; Rosier, 2002; Rosier, 2000; Rosier; Corsaro, 1993) discutimos atividades educativas domiciliares das mães antes e durante a transição de seus filhos para escolaridade formal. Durante todo o verão entre os anos de Programa Social e o jardim de infância das crianças, por exemplo, todas as mães relataram que inseriam, regularmente, seus filhos em atividades extras, e vários insistiram em dedicar um tempo diário para atividades relacionadas à alfabetização e aos números, fazendo cálculos simples, desenhando e colorindo, e lendo com pais e irmãos. Uma mãe construiu diversos materiais caseiros e expôs seus filhos a jogos com números e de combinar. Brinquedos educativos ou livros da escola, bem como televisão educativa como os programas Vila Sésamo e Nickelodeon, também eram partes importantes da maior parte da rotina durante este período de transição. Essas atividades aparentemente valeram a pena – quando entrevistaram os professores do jardim de infância perto do final do ano letivo de 1990-1991, todos relataram que as crianças estavam equiparadas ou, na maioria dos casos, acima da média de seus colegas.

Além de enfatizar tais atividades e incentivar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos concretos, as mães relataram que muitas vezes previram mudanças futuras na vida das crianças antes da sua entrada no jardim de infância, e também no ano seguinte, quando começariam a frequentar a escola por um dia inteiro na primeira série. Uma mãe relatou uma história sobre seu filho, de quem ela constantemente lembrava que iria para o jardim de infância quando tivesse cinco anos. Parece que no dia seguinte ao seu quinto aniversário em maio ele acordou, vestiu-se e disse a sua mãe: *Bem, eu estou pronto para ir ao jardim de infância, mamãe, me leve até o jardim de infância*. Quando ela contou que ele teria que esperar até o outono, ele disse *Mas eu não quero mais ir pro Programa Social, eu tenho cinco anos!* (Rosier, 2000; Corsaro, 2018).

As mães também enfatizavam, continuamente, tanto o valor prático quanto moral de conquistas acadêmicas. As crianças foram encorajadas a ver suas atividades atuais como bases para o futuro. Essa perspectiva é bem ilustrada pela tática de uma mãe ao usar a admiração de seu filho por personalidades do esporte para incentivá-lo a ter perseverança e diligência em tarefas repetidas. Na nossa primeira entrevista com Amy, ela relatou que, quando Jeremiah se queixou de ter que escrever o alfabeto todos os dias, ela respondeu que *Air Jordan [referência a estrela do basquete Michael Jordan] praticava basquete todos os dias, fazia a mesma coisa dia sim, dia não*. Em uma entrevista posterior, Amy contou uma conversa semelhante com seu filho:

Eu disse, Jeremiah, o que você quer ser quando crescer? Ele disse, bem, eu quero ser como Air Jordan. Eu disse, bem, o Air Jordan tem uma educação. Aposto que Air Jordan não brincou na escola [...] se tu quer ser igual ele – eu não estou falando de basquete, isso vai acontecer com o tempo – agora, você tem que pensar nos estudos. Você sabe, conhecer o alfabeto pra reconhecer isso quando você vê [...] você tem que praticar todos os dias, todos os dias. Você pensa O Air só jogou uma bola de basquete uma vez e disse, é, eu vou ser bom? E nunca mais tocou numa bola de novo? Não, ele pratica todos os dias. Agora você vai ter que praticar [...] (Corsaro; Rosier, 2002; Rosier, 2000).

Ao longo do restante desta seção, muito do nosso foco será em uma mãe em particular e sua família cujas experiências e palavras melhor ilustram como as mães envolvidas neste estudo enfatizam não só tais recompensas sólidas de escolaridade, mas também tendem a ter uma abordagem mais filosófica dos benefícios da realização educacional. Rhonda tinha 23 anos e era mãe solteira de três crianças em idade pré-escolar quando a conhecemos no verão de 1990. Ela viveu com seus filhos, mãe e irmão no mesmo apartamento em um conjunto habitacional, projeto que ela vivera desde sua pré-adolescência. Na nossa primeira entrevista, Rhonda descreveu a maneira como fala com sua filha Cymira sobre educação e aprendizado:

Com Cymira eu lido de passo a passo. Ok, você é a criança no primeiro passo tentando chegar no terceiro. OK, uma criança no primeiro passo está sob pressão para chegar ao terceiro passo e toda a sua vida eles escutam: – Olha, se você quiser isso, você tem que fazer isso, ok? E eu pressiono Cymira – para chegar no segundo e no terceiro passo, você tem que aprender. Então, ela me diz – Mamãe, tudo é sempre ‘aprender’? A vida é uma escola, a vida toda a gente vai pra escola. Eu vou ficar indo pra escola o tempo todo? Todos os dias que você acorda e sai pela porta da frente, você está na escola, você vai aprender alguma coisa – seja bom ou ruim, bonito ou feio, você vai aprender alguma coisa. Então, é melhor ficar lá, sentar direito e aprender, Cymira [...]. Nós, como pessoas de baixa renda em comparação com as pessoas quem tem onde, você sabe – ‘cobradores’, é como eu os chamo, ‘cobradores’, não podemos cobrar, nós temos que comprar com o que temos [...]. E se você quiser ser um dos cobradores, você tem que aprender alguma coisa, está tudo em aprender, a vida é um aprendizado – como minha avó sempre dizia [risos], o dia não passa se você não aprende alguma coisa.

Rhonda talvez melhor resuma suas crenças sobre educação como a base para uma vida digna quando ela novamente evoca as palavras de sua própria avó: *Por que ficar de joelhos toda a sua vida, quando você pode se levantar e caminhar, levantar e com orgulho, caminhar?* Rhonda e outras mães utilizaram rotineiramente imagens metafóricas quando discutiam o tópico da educação com seus filhos. A rica tradição oral que as mulheres aparentemente cresceram e agora estão passando para seus filhos é claramente um recurso importante que as ajuda a compreender o mundo caótico em que vivem e a incutirem valores na vida de seus filhos (Rosier, 2000). Quando Rhonda repetiu as palavras de sua avó, como ela faz com grande convicção, emoção e regularidade, é claro que tal sabe-

doria popular é uma fonte vital de inspiração e orgulho para ela. Também fica claro quando ela emprega essa linguagem colorida que está tentando passar sentimentos de orgulho e dignidade para sua filha, e inspirar Cymira a alcançar tudo o que ela pode.

Embora as mães mencionassem uma variedade de vantagens específicas, elas acreditam que a educação pode fornecer (por exemplo, um trabalho mais satisfatório, mais dinheiro, um melhor caráter e a capacidade de ajudar suas famílias e comunidades), a seguinte soma do valor da educação falada por Marissa, quando seu filho mais velho era aluno do jardim de infância, é compartilhada por todas as mães:

Quando eles chegam numa certa idade, e acham que sabem tudo, e estão fora do seu controle, você não pode realmente fazer nada além de dizer a eles, sabe, sentar e dizer pra eles que a escola vai ajudar a passar pela vida.

Apesar da pouca idade de seus filhos, referências à esperada rebeldia e os problemas da adolescência são frequentes, e a fala das mães muitas vezes traíram considerável ansiedade e sentimentos de impotência diante de obstáculos monumentais que temiam que seus filhos fossem encontrar.

Preparando-se para Futuras Transições: tentação, responsabilidade e decência em ambientes desafiadores

Todas as mães expressaram temores sobre aspectos negativos dos bairros e culturas sociais que seus filhos possam em breve (ou já) enfrentar. Ao mesmo passo de sua ansiedade sobre o que vem à frente, elas, frequentemente, mencionaram eventos *priming* ou atividades que atraem a atenção de seus filhos a essas influências. Principalmente, as mães se concentraram em, primeiro, restringir as atividades das crianças; e segundo, encorajar atitudes e valores que os ajudem a suportar pressões futuras (Corsaro; Molinari, 2000; Rosier, 2000).

Ao longo de nossos vários anos de familiaridade com essas famílias, as mães continuamente expressaram suas preocupações sobre: evasão; drogas; tiroteios e outras violências; gangues; e atividade sexual precoce e gravidez. De fato, já no início da primeira entrevista com Amy, ela expressou tanto suas apreensões sobre sua vizinhança e as regras que ela estabeleceu para proteger seu filho de cinco anos da exposição às suas características perigosas. Quando perguntado o que Jeremias precisava *aprender e conhecer para se dar bem e ser bem sucedido em sua comunidade*, Amy respondeu:

A primeira coisa, especialmente nesta comunidade onde eu moro você tem que ser muito seletivo sobre quem você brinca. Você precisa proteger seu filho assim, porque há problemas com gangues por aqui. Agora, como subir estas escadas aqui mesmo [que levam a um pequeno projeto habitacional público], eu não permito que ele vá até lá, porque há muitos problemas, eu não deixo ele brincar com ninguém que viva ali... ele não interage com ninguém na comunidade, porque eu simplesmente não confio neles, a comunidade, essa comunidade que é. Porque tem tantos problemas aqui.

Outras mães ecoaram as preocupações de Amy nesta primeira rodada de entrevistas e descreveram restrições semelhantes às atividades. Por exemplo, Annette disse que ela e seu marido preferiam que seus seis filhos (de 1 a 7 anos de idade em 1990) brincassem apenas uns com os outros. Enquanto ela ocasionalmente permitia outras crianças da vizinhança visitá-los, em nenhum momento as crianças estavam autorizadas a sair de casa ou irem pra varanda da frente desacompanhados de um adulto. Outra mãe, Samantha, relatou que ela instruiu seu filho Ramone a *só se levantar na varanda da frente*, quando viu um grupo de adolescentes vindo na rua porque *you never know, the kids have access to everything now, guns, and I don't want to be a statistic*.

Tais preocupações acometeram cada vez mais as mães quando seus filhos passaram da pré-escola para os primeiros anos do ensino fundamental. Na maioria dos casos, mães que anteriormente limitaram a liberdade de seus filhos nas vizinhanças responderam ao amadurecimento e barganhas de independência, afrouxando um pouco essas restrições de alguma forma. Enquanto concessão de maior liberdade é vista como adequada ao desenvolvimento, aumenta a ansiedade das mães em resposta às pressões percebidas no ambiente negativo (Rosier, 2000).

À medida que as crianças envelhecem e as restrições comportamentais ficam flexíveis, que outras opções os pais tem que ajudar seus filhos a enfrentar os desafios que os confrontam? As mães concordaram que a melhor defesa das crianças contra as drogas, a violência e outras pressões que enfrentam deve ser um conjunto de atitudes e valores que incluem alta autoestima, motivação ao alcançarem objetivos, e forte senso de moralidade e *decência* (ver Anderson, 1994). Enquanto eles colocaram menos ênfase em regras comportamentais e mais em valores enquanto seus filhos amadurecem, os fundamentos morais foram firmemente construídos ao longo da vida das crianças.

Todas essas famílias viviam em bairros de baixa renda caracterizados por altas taxas de abandono escolar e desemprego, mas o nível observável de pobreza e violência variou consideravelmente. Apenas a família de Rhonda vivia em um complexo habitacional público, e era aqui que as gangues, drogas e violência eram mais visivelmente aparentes. Preocupações sobre os perigos do complexo habitacional foram centrais em todas as entrevistas com Rhonda. Por exemplo, na nossa segunda entrevista, ela observou como armas e violência se tornaram comuns em sua vizinhança:

Tiros são como – é como acordar e olhar pela da janela [...]. Por aqui, um tiro dispara e, tipo – hmmm, você conta seus filhos, e tipo – ufa! – limpe o suor, e continue andando.

Talvez um pouco ironicamente, Rhonda estava entre os menos restritivos quanto às atividades dos seus filhos, permitindo-lhes fazer amigos e visitar vários deles no complexo, e brincar fora por longos períodos sob supervisão. Enquanto ela claramente reconheceu perigos e influências negativas que seus filhos foram regularmente expostos, ela concluiu de forma realista que:

Onde eu moro, e com as coisas que estão acontecendo, a única maneira de não deixar ela ver [filha Cymira] – seria vendando ela e guiando por tudo. Eu teria que guiar ela através da vida com essa venda para ela não ver nada.

Rhonda explicou em nossa primeira entrevista que, embora ela não quisesse encorajar o preconceito em seus filhos (*Eu quero que eles entendam que viciados em drogas também são pessoas*), ao mesmo tempo, ela enfatizou que: *Mamãe não é assim. Eu nesse ambiente, mas não somos assim... Podemos vencer isso.*

Rhonda e outras mães lutam diariamente numa batalha contra o meio ambiente em que as crianças vivem. Enquanto elas reconhecem o poder de seu adversário e às vezes expressam certas visões fatalistas sobre suas chances de sucesso, o comentário de Rhonda acima ilustra sua recusa em permitir que isso defina a vida de seus filhos. Em vez disso, elas continuamente incentivam seus filhos a mirar alto e não permitir que alguém ou qualquer coisa limite suas aspirações. Rhonda relatou a conversa que teve com a filha:

Ela quer ser médica, policial, advogada ou enfermeira. Ela diz: ‘posso ser presidente?’ Eu digo, ‘é, nós ainda ‘tamo’ lutando contra essa questão’. ‘Bem, eu posso ser isso’. Eu digo: ‘Sim você pode, sim, você pode’, ‘Eu posso fazer móveis?’ ‘sim, você pode’.

Desde nossa primeira entrevista com Rhonda, ficou claro que Cymira é reconhecida como uma quase adulta quando ela está presente em conversas de adultos. Rhonda nunca reagiu negativamente às interrupções de Cymira. De fato, as interrupções de Cymira foram consideradas relevantes e informativas. Além disso, em alguns casos, mãe e filha colaboraram na narrativa de um evento, com Rhonda alterando sua história às vezes para refletir as correções ou elaborações de Cymira. Rhonda observou com orgulho que Cymira *corrigirá você quando estiver errado... Se um adulto estiver errado, ela vai deixar você saber – não, você está errado, é assim que acontece.* Em um ponto, ela contou um evento engraçado onde Cymira confrontou um amigo de Rhonda sobre um comportamento que sabia que sua mãe não tolerava. Embora Rhonda tenha ignorado esse comportamento e ficado constrangida com a ação de Cymira, ela permitiu que Cymira falasse o que pensava, e ela concluiu: *se você tem algo que você queira dizer, diga. Não guarda nada pra você.* De todas as indicações, o intelecto, a competência e o direito de Cymira de participar dos assuntos familiares são fundamentalmente respeitados por sua mãe.

Rhonda indicou que acredita que Cymira deve estar bem informado sobre *coisas de adulto*, especialmente sobre as relações entre homens e mulheres (ver também Rosier; Corsaro, 1993; Rosier, 2000). É nesta área que Rhonda disse explicitamente que ela quer que Cymira seja *malandra*. Ela se inspirou em suas próprias experiências na adolescência, descrevendo-se como *ingênuo* quando tinha seus 16 anos cuja inocência foi explorada pelo pai de Cymira, e promete que sua filha será mais sofisticada, assertiva, e acima de tudo, mais certa de seu valor próprio do que ela mesma era na época. Esta atitude de autorrespeito e autoconfiança é o que Rhonda gostaria de ver não apenas no futuro de sua filha no que tange suas relações com outros homens, mas também no relacionamento

vai e volta de Cymira com seu pai: *Eu quero que ela acredite em si mesma e, em seguida, se ela quer acreditar em seu pai? Ué, vá em frente com isso.*

À primeira vista, pode parecer que as estratégias de socialização de Rhonda eram contraditórias. Por um lado, ela aceita a exposição de seus filhos a duras realidades do ambiente em que vivem, e ela se esforça ativamente para incentivá-los a serem reconhecíveis, competentes e um pouco durões e cínicos nessa arena. Por outro lado, ela desenvolveu um repertório de atividades *priming* rotineiras que encorajaram Cymira e seus irmãos a se verem longe daquele local, de alguma forma.

Essas ênfases aparentemente conflitantes agem com grande complexidade na vida dessas crianças que pode achar difíceis para que possam interpretar e integrar. No entanto, gerir tais contradições é um encargo especial e, na verdade, um talento importante das famílias negras na América. As literaturas sobre a vida familiar dos negros e os padrões de socialização estão repletas de referências a conceitos e objetivos, aparentemente, contraditórios e estratégias dos pais que tentam criar uma criança negra saudável, feliz, produtiva (ver Anderson, 1994; Boykin; Toms, 1985; Collins, 1991; Holliday, 1985; Ogbu, 1988). Collins (1991), por exemplo, argumenta que tais inconsistências talvez possam ser entendidas como esforços dos pais para equilibrar as necessidades para garantir a sobrevivência física das crianças por um lado, e, ao mesmo tempo, encorajando-os a transcender os muitos obstáculos e barreiras que eles devem confrontar.

Eventos *Priming* nas Salas de Aula do Programa Social

Nos eventos *priming* da sala de aula do Programa Social foram entrelaçados ao *tecido* das atividades cotidianas, em interações estruturadas e não estruturadas entre professor-criança, na cultura escolar e nas atividades de cultura grupal. Discutimos brevemente alguns exemplos de cada uma das culturas locais.

Eventos Priming no Currículo do Programa Social

A maioria atividades dirigidas pelos professores no Programa Social envolviam exercícios cognitivos e de linguagem que foram realizadas em estrita conformidade com as instruções escritas em materiais curriculares. Estas práticas envolviam perguntas variadas dos professores que deveriam ser respondidas em frases pelas crianças com frases completas. Um grande problema com tais exercícios era que eles normalmente envolviam professores fazendo perguntas com: *como, onde e o que* (por exemplo, *Onde está o pássaro?*) em que um resposta normalmente aceitável e perfeita como *Na árvore* ou *No ramo* foram consideradas incorretas pelos professores sem serem explicadas *porque não eram sentenças completas* (ou seja, *O pássaro está na árvore*). Outra forma melhor de extrair evidências da habilidade das crianças em falarem frases completas teria sido contar uma história ou relatar um evento passado. Como resultado desta limitação do currículo, crianças às vezes ficavam confusas, acreditando que só poderia haver uma resposta correta para tais perguntas.

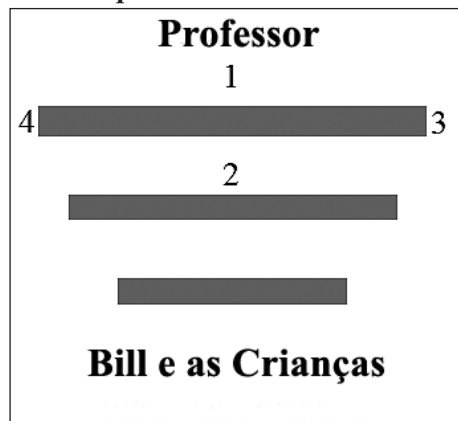
Essa crença frequentemente leva as crianças a ficarem bastante ansiosas a não responderem voluntariamente mesmo quando eles sabem a resposta certa. Isso, muitas vezes, permanece quando as crianças passam para o jardim de infância e para o ensino fundamental (ver Rosier, 2000).

Além dos exercícios de linguagem, o currículo também incluiu tarefas cognitivas e perceptivas e novamente os professores foram instruídos a observar apenas quando uma resposta estava correta ou incorreta e não dar razões pelas quais algumas respostas não eram aceitáveis. Esse procedimento também causou uma grande quantidade de ansiedade entre as crianças, especialmente em algumas tarefas cognitivas em que as crianças não foram fornecidas com informações contextuais suficientes para fazer julgamentos precisos. Considere o seguinte exemplo.

Exemplo 1 – Fique em Frente à Linha mais Longa

A professora fez as crianças se sentarem como um grupo de frente para ela. Entre o professor e o grupo de crianças havia três linhas (fitas presas ao piso) de diferentes comprimentos. O pesquisador (Corsaro) sentou-se ao lado das crianças (veja a Figura 1). Depois de consultar o plano de aula em um livro, a professora pediu a uma das crianças (Jerome) para: *ficar na frente da linha mais longa*. O pesquisador pensou imediatamente que havia alguma ambiguidade com essa questão porque (pelo menos para ele) ficar em pé no ponto 1 ou 2 (dado o ponto de referência) poderia ser visto como correto. Jerome moveu-se rapidamente para a linha mais longa, ficou indeciso entre o ponto 2, e depois ficou no ponto 1. A professora disse que estava incorreto e pediu a Jerome que se sentasse de novo com o grupo. Ela então chamou Alysha. Alysha rapidamente se aproximou e ficou no ponto 2. Para a surpresa do pesquisador, a professora disse que a resposta de Alysha estava incorreta e que ela deveria retornar ao grupo e sentar-se. Nesse ponto, um *suspiro* geral subiu entre o grupo de crianças. O pesquisador também estava confuso sobre o que a professora achava que era a resposta certa. Ela então chamou mais três alunos. Os dois primeiros tentaram os pontos 1 e 2, respectivamente, e foram novamente informados de que estavam incorretos. A terceira aluna, Zena, ficou atrás da linha mais curta, que também estava, é claro, incorreta. O pesquisador já havia decidido que o ponto 3 ou 4 deveria ser a resposta certa. No entanto, dado que não havia uma seta ou qualquer tipo de ponto de referência, ele não sabia qual resposta o professor (ou, ainda mais importante, o plano de aula do livro) considerava correta. A professora perguntou a todas as crianças e elas não conseguiram acertar a resposta. Finalmente, ela pediu ao pesquisador para se aproximar e exibir a resposta correta. Ele fez isso com certa cautela, selecionando o ponto 3 no final. Ela disse que ele estava certo e elogiou a escolha do pesquisador. A professora então passou para uma nova tarefa (*Fique atrás da linha mais curta*) e, a partir desse ponto, a maioria das crianças mostrou a resposta correta (ou prescrita correta pelo plano de aula). No entanto, muitas vezes eles procederam com muita cautela e ansiedade ao tomar suas decisões.

Figura 1 – Fique em Frente à Linha mais Longa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nosso intuito aqui não é criticar o professor. Ela seguiu fielmente o plano de aula no livro como prescrito. Mais tarde, quando apontamos a ambiguidade para ela, ela concordou que poderia ser confuso. No entanto, ela observou que era importante continuar seguindo o plano de aula e deduzir uma resposta correta para as crianças modelarem (ver Corsaro; Molinari; Rosier, 2002; Corsaro; Rosier, 2002).

Além disso, apesar dessas características negativas, os exercícios preparam as crianças para o formato de estrutura participativa (com o professor questionando e selecionando determinadas crianças para uma resposta específica) que é tão comum no jardim de infância americano e nas salas de aula do primeiro ano (veja Mehan, 1979). Por essa razão, os exercícios dirigidos pelo professor podem ser vistos como eventos *priming*.

Porém, enquanto contribui para o conhecimento necessário das estruturas de participação de salas de aula futuras, descobrimos que esses eventos *priming* estimularam uma ansiedade e uma atitude *perfeccionista* no desempenho em sala de aula de algumas crianças do jardim de infância e do primeiro ano (Corsaro; Rosier, 2002).

Outras características do currículo que podem ser vistas como eventos *priming* são projetos e viagens que chamam a atenção para a comunidade das crianças – sua história, organizações, atividades, líderes, bairros, famílias e trabalhadores. Nestes projetos, as crianças não apenas aprendem sobre sua comunidade, mas também sobre si mesmos e seu lugar em constante mudança na comunidade como membros em desenvolvimento.

Por exemplo, havia projetos de uma semana de duração sobre a família, ajudantes da comunidade (que incluíam passeios na vizinhança e visitas a um quartel de bombeiros, correios e uma loja de departamentos) e de líderes da comunidade afro-americana como o Dr. Martin Luther King, Jr. Durante a semana antes da celebração do feriado comemorando aniversário do Dr. King, um professor leu uma história que recriou sua vida. A história foi bastante detalhada com fotos e continha uma discussão sobre a infância de King, sua juventude, experiências com segrega-

ção, seu ativismo contra o racismo e em última análise, seu assassinato. As crianças escutaram muito atentamente e ocasionalmente fizeram comentários como *eu sei sobre ele, minha mãe me disse sobre isso* etc. No final da história as crianças fizeram uma série de perguntas interessantes. Tendo já experimentado vários passeios de campo recentemente, Steven perguntou se poderiam ir ver a casa de infância de King que foi retratado na história. O professor respondeu que talvez Steven pudesse ir algum dia, mas que estava em Atlanta e longe demais para a turma ir. Mas Darren disse: *Não, você não deveria ir porque vai ser morto*. O professor disse que Steven não seria morto e que tudo aconteceu há muito tempo atrás. Outra garota, Denise, perguntou se poderíamos ir ao funeral de Martin Luther King. O professor sorriu e disse que não. Mas antes que ela pudesse continuar, Anne perguntou se Martin Luther King iria fazer uma festa de aniversário. O professor então disse que Martin Luther King morreu há alguns anos então não poderiam comparecer ao seu funeral, mas que era possível comemorarem seu aniversário com uma festa durante as férias da escola (ver Corsaro; Rosier, 2002).

Embora os comentários e perguntas das crianças revelem confusão temporal sobre eventos na vida de Martin Luther King Jr., eles revelam claramente que as crianças estavam relacionando a história às suas próprias vidas e tentando vinculá-lo aos projetos escolares e viagens de campo. Esse tipo de pensamento retrospectivo-prospectivo é um dos principais resultados de eventos *priming* como crianças conectam informações do passado às suas vidas atuais e futuras (Corsaro; Molinari, 2000).

Outros eventos *priming* foram incorporados em viagens de campo para diferentes partes da comunidade. Uma dessas viagens envolveu uma caminhada pelo bairro onde a escola estava localizada. No passeio os professores apontaram ajudantes da comunidade em consonância com o tema da semana em particular no currículo escolar. Em outro momento nós esperamos em um ponto de ônibus e o professor discutiu o serviço que motoristas de ônibus e taxistas prestam para a comunidade. Depois de alguns minutos, um ônibus chegou e veio parar ao nosso lado. Quando o motorista abriu a porta, o professor lhe disse que as crianças estavam aprendendo sobre os ajudantes da comunidade e queriam agradecer-lhe por seu trabalho. Todas as crianças aplaudiram e o motorista do ônibus sorriu e buzinou enquanto se afastava. Mais tarde, enquanto nós continuávamos nossa caminhada, vimos alguns homens coletando lixo e o mesmo se repetiu.

Essas experiências levaram as crianças a falar sobre outros ajudantes da comunidade (por exemplo, transportadores, bombeiros, etc.) enquanto voltávamos para a escola. No entanto, essa viagem para a comunidade chamou a atenção das crianças para alguns dos elementos negativos do bairro também. Quando paramos para ler a placa de uma churrascaria, várias crianças apontaram para as barras na janela e o vidro quebrado na calçada. Mais ao longo de nossa rota nós encontramos vários homens do lado de fora de uma loja de conveniência bebendo de garrafas fechadas em sacolas de papel. O professor nos apressou e não respondeu aos comentários das crianças e perguntas sobre os homens.

Estes exemplos demonstram a complexidade das atividades *priming* no Centro de Programa Social. Tanto nas aulas estruturadas em sala de aula quanto nos projetos e viagens de campo, o potencial poder dos eventos *priming* foi diminuído pelas circunstâncias desafiadoras da vida dessas crianças. Os exercícios em sala de aula proporcionaram às crianças a prática necessária para se acomodarem a uma estrutura participativa do discurso que se dominará no ensino fundamental, mas é tão diferente do discurso na família e no convívio social (ver Heath, 1983). No entanto, ao mesmo tempo os exercícios criaram uma incerteza e ansiedade nas crianças em relação à sua capacidade de mostrar seus conhecimentos e habilidades. Da mesma forma, os eventos *priming* embutidos em viagens de campo e projetos chamou a atenção das crianças para aspectos positivos e negativos de sua comunidade. As crianças prospectaram sua crescente participação e envolvimento em uma comunidade com modelos positivos e na vida das ruas com todos os seus problemas, perigos e seduções.

Eventos *Priming* na Cultural Social

Dos muitos tipos de eventos *priming* que ocorreram na interação entre colegas, examinamos os relacionados à produção das crianças de interpretação dramática. No jogo dramático em que as crianças assumem papéis familiares ou profissionais, eles reproduzem as complexas relações sociais dos adultos em suas vidas e, por sua vez, a perspectiva de seu eventual movimento para a promulgação dessas posições sociais. No Centro de Programa Social, observamos frequentemente as crianças envolvidas em tais interpretações em que fingiam ser empregados em estabelecimentos de fast-food, mães frustradas pelas constantes exigências e maus comportamentos de seus filhos, pais que levam bonecos ao médico, e a polícia ordenando que traficantes suspeitos fiquem contra a parede para serem revistado.

Ficamos impressionados com a grande interpretação, riqueza de detalhes e complexidade da dramatização das crianças do Centro de Programa Social em comparação com a dramatização de crianças de classe média alta americana (veja Corsaro, 1993; 1994; 2018). Aqui temos tempo para considerar uma pequena sequência de papéis familiares envolvendo duas garotas, Debra e Zena, fingindo serem mães conversando por telefone. Esta sequência começa quando Debra disca o telefone de brinquedo e inicia uma conversa com Zena:

Exemplo 2

78 D: O que tu tá fazendo?

79 Z: Hah. Cozinhando. Agora eu tenho que ir no supermercado.

80 D: Eu tenho que levar meus filhos na venda, eles me disseram //

81 eu disse--

82 Z: // (Meus filhos) // meus filhos querem que eu leve pro

84 park.

85 D: Que?

86 Z: Meus filhos me disseram pra levar eles no parque, e então, e

87 então o ônibus teve que vir e pegar eles. Isso vai ser uma

88 longa caminhada até aqui! E então o ônibus teria que

89 vir e levar a gente!

90 D: É, a gente tem que esperar pela integração, então eu tenho que comprar
91 mantimentos, temos que comprar alguns mantimentos. E um // ()
92 Z: // Adivinha onde meus filhos me disseram pra levar eles? // Pra
93 loja. Quando o ônibus vier (meus filhos tão esperando por isso). Eu
94 não tenho tempo para fazer isso.

Neste segmento, as meninas, através do uso do que Goodwin (1990) chamado de *formato amarrado* (o uso sistemático da estrutura superficial da fala para o sequenciamento ordenado em conversas informais), estabelecer acordo compartilhado sobre um tópico geral para suas conversas telefônicas. Nós vemos isso em resposta à pergunta de Debra na linha 78, Zena observa que ela está cozinhando, mas precisa ir ao *supermercado*. Debra equipara sua fala na linha 80 em sua resposta a Zena, notando que: *Eu tenho que levar meus filhos para a venda* (uma loja ainda menor para comprar coisas como leite, pão e lanches). Zena, então, usa a mesma introdução de Debra sobre as crianças (82), falando a mesma frase *meus filhos* e adicionando que eles querem ser levados para o parque. Zena expande sua descrição na linha 86, introduzindo a informação de que as crianças terão que pegar o ônibus porque é muito longe para caminhar até o parque. Na linha 90, Debra continua o sequenciamento, ligando semanticamente sua vez à fala anterior de Zena e sua menção ao *ônibus*, enfatizando a necessidade de ter que esperar pelo *sistema de integração de transportes públicos*. Finalmente, nas linhas 92-94 Zena liga sua fala a fala anterior de Debra, observando que ela não tem *tempo* para ficar esperando pelo ônibus.

A construção hábil das meninas de um discurso coerente através da repetição de sintaxes características de falas anteriores e da ligação semântica do desenvolvimento de ideias ou informações no discurso é importante porque permite a construção colaborativa de um tópico compartilhado: problemas da criação na pobreza. Aqui, vários aspectos-chave do conteúdo da sequência são importantes. Não é só que as mães (aqui animadas pelas crianças) têm que fazer todos os dias tarefas como fazer compras, seus filhos esperam que eles forneçam uma série de serviços adicionais. No entanto, o discurso das crianças revela que não é fácil atender a essas expectativas se você não tem um carro e deve lidar com um serviço de ônibus limitado e demorado.

Podemos ver então que a interpretação dramática é uma importante atividade *priming* em que sua produção permite que as crianças pratiquem sua linguagem em desenvolvimento, cognição e habilidades sociais e prospectar e antecipar seu movimento no mundo adulto. Neste sentido, a dramatização contribui para o desenvolvimento das crianças de um conjunto de predisposições (Bourdieu 1977), através do qual eles confrontam as estruturas objetivas ou circunstanciais de suas vidas futuras.

Conclusão

Nós examinamos os eventos *priming* na vida de várias famílias negras americanas que vivem na pobreza. Nós olhamos para a natureza e importância dos eventos *priming* na família como revelado em entrevis-

tas profundas com mães e observações em casa. Nós também discutimos eventos *priming* que ocorreram regularmente na relação professor-criança e no meio social em um Centro de Programa Social onde essas famílias compareceram. Demonstramos como a participação das crianças nesses eventos *priming* prepara-os para os desafios atuais e futuros da educação formal. Nós também argumentamos, de maneira mais geral, sobre a importância de tais experiências de preparação das crianças antecipando, assegurando e transformando suas vidas enquanto passam da infância para a pré-adolescência.

Uma descoberta importante foi o complexo, multifacetado efeito dos eventos *priming* na vida de estas crianças. Dadas as exigências severas e desafiadoras de suas circunstâncias políticas e econômicas, as experiências primárias dessas crianças chamam a atenção deles para: (1) um conjunto de orientações de valores dicotômicos, incluindo trabalho duro e perseverança contra brincadeiras e diversão, responsabilidade pessoal contra dependência, ganho comunitário contra ganho pessoal; e (2) o sóbrio reconhecimento de desafios assustadores que enfrentam ao abraçar esses valores e se dando conta de suas consequências.

As experiências *priming* podem certamente ajudar os indivíduos a confrontar, adaptar-se e às vezes transformam as estruturas ou circunstâncias objetivas de suas vidas diárias. No entanto, o poder supremo das estruturas desiguais e discriminatórias não pode ser igualado pelo simples suporte de valores positivos e morais.

Anderson (1994) argumentou recentemente que as famílias negras de baixa renda que ele conheceu através de um estudo etnográfico dos bairros da Filadélfia também lidam diariamente com os contraditórios altos e baixos de duas orientações distintas que organizaram a vida social na comunidade. Ele descreveu *dois polos de orientação de valor – decência e rua* – e argumentou que, embora a maioria dos lares da comunidade refletissem os valores *decentes* tradicionais, o conhecimento do *código das ruas* era necessário para viver em sociedade. Anderson argumenta que a minoria de rua é capaz de dominar e controlar os espaços públicos, e mesmo pais com uma forte orientação de decência acham necessário familiarizar seus filhos com os *códigos* e expectativas das ruas, e incentivá-los a serem jogadores competentes. Até as crianças pequenas devem ser instruídas fortemente a serem “[...] capazes de cuidar de si mesmas como forma de autodefesa e isso é um tema dominante entre os adultos decentes e voltados para as ruas que se preocupam com a segurança de seus filhos” (Anderson, 1994, p. 86). O conhecimento do código de honra e respeito, e uma apresentação de si mesmo que inclui falta de medo e dureza exagerada, são essenciais para os jovens que esperam viver com sucesso nesse ambiente volátil. Em tais contextos, as experiências primárias dessas crianças não parecem inconsistentes e nem contraditórias, mas sim respostas fundamentadas à multiplicidade de situações complexas e desafios que eles enfrentam ou vão enfrentar em breve.

Recebido em 22 de novembro de 2018

Aprovado em 11 de março de 2019

Notas

- 1 Este artigo integra a seção temática, Infâncias e Educação das Relações Étnico-Raciais, organizada por Renato Noguera (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), Míghian Danae Ferreira Nunes (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), Luciana Pires Alves (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Nancy Lamenza Sholl da Silva (Universidade Federal Fluminense).
- 2 Ao longo deste artigo, usamos *negro* em vez de afro-americano ou outro termo. Nós reconhecemos que há certa controvérsia sobre este assunto. No entanto, nossa escolha de terminologia reflete o próprio uso e identificação de nossos respondentes.
- 3 Antes da participação neste estudo, essas mães já haviam demonstrado sua preocupação com o desenvolvimento e educação de seus filhos, inscrevendo-os no programa *Head Start* (referido nesta tradução como Centro de Programa Social). Portanto, elas podem ser mais motivadas do que outras em circunstâncias semelhantes. Embora esse viés potencial exista, esta amostra é apropriada para captar a enormidade da tarefa que as famílias pobres com condições menos favorecidas enfrentam em ajudar seus filhos na importante transição de casa para a escolaridade formal.

Referências

- ANDERSON, Elijah. The Code of the Streets. *The Atlantic Monthly*, Boston, v. 273, n. 5, p. 81-94, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in Education, Society, and Culture**. Beverly Hills: Sage, 1977.
- BOYKIN, A. Wade; TOMS; Forrest D. Black Child Socialization: a conceptual framework. In: MCADOO, Harriet Pipes; MCADOO, John Lewis. **Black Children**: social, educational, and parental environments. Newbury Park: Sage, 1985. P. 33-51.
- COLLINS, Patricia Hill. The Meaning of Motherhood in Black Culture and Black Mother-Daughter Relationships. In: BELL-SCOTT, Patricia; GUY-SHEFTALL, Beverly; ROYSTER, Jacqueline Jones; SIMS-WOOD, Janet; DECOSTA-WILLIS, Miriam; FULTZ, Lucie. **Double Stitch**: black women write about mothers and daughters. Boston: Beacon Press, 1991. P. 42-60.
- CORSARO, William Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*, Thousand Oaks, v. 55, p. 160-77, 1992.
- CORSARO, William Arnold. Interpretive Reproduction in Children's Role Play. **Childhood**, London, v. 1, p. 64-73, 1993.
- CORSARO, William Arnold. Discussion, Debate and Friendship: peer discourse in nursery schools in the United States and Italy. *Sociology of Education*, Washington, D.C, v. 67, p. 1-26, 1994.
- CORSARO, William Arnold. **The Sociology of Childhood**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.
- CORSARO, William Arnold; MOLINARI, Luisa. Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: representations and action. *Social Psychology Quarterly*, Thousand Oaks, v. 63, p. 16-33, 2000.
- CORSARO, William Arnold; MOLINARI, Luisa. **I Compagni**: understanding children's transition from preschool to elementary school. New York: Teacher's College Press, 2005.
- CORSARO, William Arnold; MOLINARI, Luisa; ROSIER, Katherine Brown. Zena and Carlotta: transition narratives and early education in the United States and Italy. *Human Development*, Basel, v. 45, p. 323-348, 2002.

CORSARO, William Arnold; ROSIER, Katherine Brown. Documenting Productive-Reproductive Processes in Children's Lives: transition narratives of a black family living in poverty. In: CORSARO, William Arnold; MILLER, Peggy Miller. **Interpretive Approaches to Children's Socialization**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992. P. 5-23.

CORSARO, William Arnold; ROSIER, Katherine Brown. Priming Events, Autonomy, and Agency in Low Income African-American Children's Transition from Home to School. In: EDWARDS, Rosalind (Ed.). **Children, Home and School: regulation, autonomy or connection?** New York: Routledge, 2002. P. 138-154.

GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis**. New York: Harper & Row, 1974.

GOODWIN, Marjorie Harness. **He-Said-She-Said: talk as social organization among black children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with Words: language, life and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1983.

HOLLIDAY, Bertha Garrett. Developmental Imperatives of Social Ecologies: lessons learned from black children. In: MCADOO, Harriet Pipes; MCADOO, John Lewis (Ed.). **Black Children: social, educational, and parental environments**. Newbury Park: Sage, 1985. P. 53-69.

MEHAN, Hugh. **Learning Lessons**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

OCHS, Elinor. **Culture and Language Development: language acquisition and language socialization in a Samoan village**. New York: Cambridge University Press, 1988.

OGBU, John U. Black Education: a cultural-ecological perspective. In: MCADOO, Harriet Pipes (Ed.). **Black Families**. 2. ed. Newbury Park: Sage, 1988. P. 169-83.

ROSIER, Katherine Brown. **Mothering Inner City Children: the early school years**. New Brunswick: Rutgers University Press, 2000.

ROSIER, Katherine Brown; CORSARO, William Arnold. Competent Parents, Complex Lives: managing parenthood in poverty. **Journal of Contemporary Ethnography**, Thousand Oaks, v. 22, p. 171-204, 1993.

SCHIEFFELIN, Bambi. **The Give and Take of Everyday Life: language socialization of Kaluli children**. New York: Cambridge University Press, 1990.

William Arnold Corsaro é doutor em Sociologia pela University of North Carolina, Chapel Hill (1974). Atualmente é professor titular do Departamento de Sociologia da Indiana University, Blommington. Dentre seus interesses de pesquisa, destacam-se a Sociologia da Infância, Etnografia e Sociologia da Educação.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6789-8204>

E-mail: wacorsaro@gmail.com

Katherine Brown Rosier é atualmente professora associada de Sociologia na Central Michigan University. Seus interesses atuais estão focados em questões de identidade infantil e o declínio da liberdade das crianças na América pós 11 de setembro.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1819-4694>

E-mail: rosielkb@cmich.edu

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.