

de crianças a alunos

A transição da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental



Coordenador Editorial de Educação:
Marcos Cezar de Freitas

Conselho Editorial de Educação:

José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Motta, Flávia Miller Naethe

De crianças a alunos : a transição da educação infantil para o ensino fundamental / Flávia Miller Naethe Motta. -- São Paulo : Cortez, 2013.

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2135-3

1. Crianças e alunos 2. Cultura escolar 3. Infância 4. Psicologia escolar 5. Psicologia sociocultural 6. Sujeito (Psicologia) 7. Transição da educação infantil para o ensino fundamental I. Título.

13-10268

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Transição da educação infantil para o ensino fundamental :
Psicologia escolar : Educação 370.15

Flávia Miller Naethe Motta

de crianças a alunos

A transição da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental

1ª edição

6ª reimpressão

 CORTEZ
EDITORA

DE CRIANÇAS A ALUNOS: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
Flávia Miller Naethe Motta

Capa: de Sign Arte Visual

Preparação de originais: Lucimara Carvalho

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa da autora e editor.

© 2013 by Autora

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel. (11) 3864 0111 Fax: (11) 3864 4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – agosto de 2022

Sumário

Prefácio	7
1. A Escola Municipal Joaquim Silva: começando pelo campo.....	13
Chegando a Três Rios.....	15
Dados gerais relativos à Educação Infantil no município.....	15
Entrando na escola.....	21
A Educação Infantil: a pesquisa no 3º período.....	27
<i>Uma prática pedagógica sedutora</i>	29
<i>As interações com a pesquisadora</i>	32
<i>Questões de poder e de gênero no 3º período</i>	36
O primeiro dia de aula no 1º ano do Ensino Fundamental ...	49
Mudando os rumos da pesquisa: preservando o essencial ...	59
2. Em busca da teoria: em que a dialética pode nos auxiliar? .	61
Dialética: apropriações.....	62
Contribuições da psicologia sociocultural.....	66
<i>A dialética em Vigotski</i>	67
<i>A subjetividade segundo a psicologia sociocultural</i>	70

Bakhtin: interações e diálogos na construção discursiva	76
<i>A dialogicidade e a construção da pesquisa</i>	77
<i>O sujeito bakhtiniano e a alteridade</i>	81
Entrelaçando os discursos: um diálogo em torno da ideia de subjetividade	83
A forma escolar: o processo e sua gênese.....	88
3. Entrecruzando planos de análise: em busca das tensões que desvelam a empiria	97
Foucault e Certeau: uma analítica da disciplina e da resistência	99
Culturas infantis e cultura escolar	105
<i>Infância e cultura: as culturas infantis como recriação do mundo</i>	106
<i>A cultura escolar como um texto</i>	111
<i>Sacristân: o currículo como dispositivo de poder e a invenção do aluno</i>	115
4. Entretecendo os textos a partir do contexto	121
A ação das crianças: expressão das culturas de pares	123
Os corpos como elementos da fabricação de alunos	127
A disciplina em exercício: exames e sanções	133
Desvelando alguns aspectos de estar escolarizado.....	138
Crianças e alunos: o cotidiano e as táticas de resistência.....	149
Sobre transições e rupturas.....	161
Considerações Finais	169
Referências	179

Prefácio

*Eu tenho um ermo enorme dentro do olho.
Por motivo do ermo não fui um menino peralta.
Agora tenho saudade do que não fui.
Acho que o que faço agora é o que não pude fazer na infância.
Faço outro tipo de peraltagem.*

Manoel de Barros

Este livro foi escrito a partir de uma tese de doutorado que apresentei ao Departamento de Educação da PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro) em 2010 e é resultado de um percurso construído como psicóloga escolar com atuação na Educação Infantil e como pesquisadora em busca de refletir sobre as ações da própria prática.

A passagem das crianças no Ensino Fundamental não era a questão inicial da pesquisa. Ela aconteceu meio por acaso, quando, entre tantas escolhas possíveis, definimos uma, por critérios que nos pareceram mais legítimos cientificamente e que terminaram por nos levar a lugares absolutamente inesperados.

Foi assim com esta pesquisa, e é esse o relato que trago aqui. Porém, como toda história, esta tem seus motivos e desdobramentos, que a remetem ao seu contexto, o seu sentido inicial, o sentido do autor,

ponto de partida para os diálogos possíveis com cada leitor que assim o desejar.

Trabalhei durante catorze anos com Psicologia Escolar em um percurso que conduziu à Educação Infantil. Incomodava-me uma prática recorrente na escola: a de perguntar aquilo cuja resposta já se sabe e esperar exatamente uma dada palavra (se possível em coro de várias crianças). “*A cor da parede é? Ama...*” ao que elas respondiam “... *rela!*”. Confesso ter tido dificuldades em entender a função comunicativa desse “diálogo” e, logo, perguntas sobre o que se falava na Educação Infantil atraíram meu interesse. A roda de conversa foi tema da primeira pesquisa.

Sossegadas, um pouco, as angústias quanto aos diálogos entre as crianças e os adultos, pois que as pesquisas e os estudos dificilmente as eliminam, outros aspectos se apresentaram como relevantes.

Como o leitor há de supor, psicólogas escolares conversam, escutam, acolhem todos os atores que circulam pela instituição, e uma das temáticas mais recorrentes dizia respeito à dificuldade dos pais em estabelecer limites para seus filhos. Eles pareciam perdidos na ação disciplinar. Nasceu assim outra pesquisa acadêmica que tinha por objetivo investigar o que expressavam as crianças sobre a autoridade dos adultos, tanto no ambiente familiar, quanto no escolar. Partiu da suposição de que o papel de autoridade do professor da Educação Infantil era exercido de forma mais plena, trazendo para a escola uma responsabilidade antes diluída pelas instâncias por onde a criança circulava: a da construção de modelos de identificação. Atribui esse papel aos professores diante da constatação da diferença de comportamento das crianças no cumprimento das regras sociais quando estavam no grupo da escola ou em contextos variados, tais como festas de aniversário, espaços de lazer etc., acompanhadas dos pais. Essa reflexão foi articulada à contemporaneidade e às suas demandas como um elemento profundamente modificador das relações das pessoas entre si e consigo mesmas.

Vários desdobramentos se colocaram como possíveis a partir das perguntas formuladas. Entretanto, a escuta mais rigorosa da fala das

crianças evidenciou que há muito a ser explorado na pesquisa de suas culturas. A forma como se apropriam dos valores da sociedade diz muito sobre as gerações envolvidas com essa moral, construindo em conjunto — com maior ou menor autoridade e responsabilidade — a ética que vai se consolidar para essas pessoas de pouca idade.

As pesquisas nos afetam em vários níveis, e mudei-me para a cidade de Três Rios,¹ no estado do Rio de Janeiro, onde pretendi, além de realizar os estudos do doutorado, exercer de maneira mais plena o papel de adulto junto às minhas próprias crianças. Assim, estruturavam-se as ideias para o doutorado: a pretensão era fazer uma análise das relações de poder travadas no interior das brincadeiras — as estratégias de negociação, a escolha/definição dos papéis encenados, a concepção das regras que definem a condução das atividades — ou seja, que relação as práticas de poder e hierarquia internas à brincadeira estabelecem com a cultura mais ampla e o que fala da sociedade essa forma específica de inserção da cultura da infância.

Comecei a pesquisa logo no início do doutorado,² e das observações emergiram as questões que tomaram conta do estudo. A proposta de começar logo no campo pretendeu possibilitar um estudo longitudinal, que se estenderia por ao menos três anos, com uma perspectiva de inspiração etnográfica que permitiria a compreensão dos fenômenos observados pela ótica dos agentes envolvidos neles.

O texto que apresento a seguir traz os relatos e as reflexões de uma pesquisadora inserida numa turma de crianças dos cinco aos sete anos. A pesquisa teve início em agosto de 2007 e se deu de maneira intensiva, através de uma ida semanal, com quatro horas de duração (interrompida no período de férias) até maio de 2008. A partir daí, visando estabelecer um distanciamento crítico, o acompanhamento do grupo

1. Características do município de Três Rios serão apresentadas no Capítulo 1.

2. A pesquisa estava integrada ao projeto maior do grupo de pesquisa INFOC — Infância, formação e cultura da PUC-RJ, sob coordenação da professora Sonia Kramer com apoio do CNPq e da FAPERJ.

passou a ser feito no início de cada semestre letivo, tendo se estendido até 2009.

Desde o início, o campo desconstruiu muitas questões e revelou outras que acabaram se colocando como mais relevantes. Foi possível perceber uma diversidade nas ações dos meninos e das meninas. Suas relações seguiam lógicas próprias bastante marcadas pelas questões de gênero. Essa constatação levou à necessidade de estudos específicos nessa área, de forma que a diversidade pudesse ser contemplada na pesquisa. Nessa fase, entretanto, a pesquisa ainda se configurava como um trabalho especificamente do campo da sociologia da infância.

A passagem de ano e o ingresso das crianças no Ensino Fundamental foram extremamente mobilizadores para as crianças e para a pesquisadora. Transformaram as questões, os estudos, as pessoas. A escolarização se impôs aos sujeitos. A princípio, parecia impossível integrá-la à pesquisa.

O estudo pareceu tomar novo rumo: focar a escola, seus processos e sua ação assujeitadora das crianças ao papel de alunos. Aparentemente, as crianças, suas falas e brincadeiras deixaram de ser o alvo da atenção da pesquisadora. Entretanto, aqui se revelou um dos aspectos que diferenciaram este trabalho dos demais: em nenhum momento as ações das crianças foram colocadas em segundo plano. Observá-las, enquanto crianças e alunos tornou-se o *leitmotivo* da pesquisa; tratava-se, então, de entrar em sala de aula e perceber os agentes sociais em seus processos de transição.

Antes ainda de convidar o leitor a acompanhar essa história, cabe explicitar a concepção de infância que norteia este trabalho e que considera a criança como sujeito atuante na sociedade, que produz cultura e é nela produzida, que brinca, que aprende, que sente, que cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana (Kramer e Motta, 2010). Para apresentá-las, os capítulos seguintes estão estruturados da seguinte forma: o Capítulo 1 apresenta o município pesquisado, traz seus dados relativos à escolarização com ênfase nas informações relativas à Educação Infantil. O início da pesquisa e a entrada em campo compõem também esse capítulo e come-

çam a ser analisados à luz das teorias escolhidas. Ao final, o primeiro dia de aula no Ensino Fundamental e seu impacto sobre as crianças e a pesquisadora justificam a opção por outras questões e definem os rumos da pesquisa.

Tal como numa construção, o Capítulo 2 representa as estruturas e fundamentos da obra. Propõe uma discussão essencialmente teórico-metodológica e explícita a perspectiva adotada para abordagem das questões. Vigotski e o método dialético e Bakhtin e seus estudos sobre a linguagem e a construção discursiva são os elementos que sustentam o constructo teórico desenvolvido. O conceito de subjetividade e a discussão sobre a gênese da forma escolar são as aplicações iniciais do pensamento dialético para o entendimento do processo de *transformação das crianças em alunos*.

O Capítulo 3 apresenta outro nível de análise teórica, o emboço e o reboco da obra, as tensões estabelecidas entre Foucault e Certeau na analítica da disciplina e da resistência e as culturas infantis e escolar em seus possíveis diálogos revestem e regularizam a superfície e a proteção da edificação. Para tal, as culturas infantis são vistas enquanto uma forma de recriação do mundo e a cultura escolar é tomada como um texto, no qual o currículo contribui como um dispositivo de construção da categoria social *aluno*.

Por fim, o Capítulo 4 fornece os elementos de acabamento da obra, suas cores, texturas, luzes, jardins e concreto. A ação das crianças como expressão da cultura de pares revela sua ação permanente, mesmo quando se espera que estejam empenhadas no exercício de ser alunos. É vista também a ação sobre os corpos infantis conformando-os ao padrão desejado. Os exames e as sanções mostram a ação da disciplina em exercício. Em seguida, aspectos que caracterizam a escolarização — dentre os quais se destaca a função da leitura e da escrita — são apresentados como essenciais no processo descrito. O cotidiano, por sua vez, mostra que as crianças não são sujeitos passivos dessa ação: elas reagem e recriam os elementos que lhes são ofertados através das suas táticas de resistência. O capítulo termina com um debate sobre as transições e rupturas observadas na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

As considerações finais propõem uma discussão sobre a possibilidade de diálogos entre os dois segmentos da Educação Básica pesquisados, sugere questões para novas pesquisas e busca contribuir com reflexões para a ação concreta dos envolvidos — professores, gestores e instâncias políticas — em busca da qualidade desejada.

1

A Escola Municipal Joaquim Silva: começando pelo campo¹

As meninas estão todas ao nosso redor, à exceção de Paula. Carmen (a professora) pergunta a uma delas quem é essa moça que a trouxe para a escola. Carolina explica que é a prima; senta-se, começa a brincar com massa de modelar e diz que está fazendo carne de porco, mas que é uma carne diferente. Carmen: “Eu gosto de diferente!” e pergunta: “Carolina quem faz essas tranças?”

Carolina: “Minha mãe”.

Carmen: “Ela é caprichosa”.

Giovana mostra as suas.

Carmen: “A sua mãe também faz cada penteado...” // Percebo que é, de fato, um elogio. //

Carolina pede potinhos a Carmen que vai ao banheiro// Há um grande cogumelo dentro de sala que descobri ser um banheiro// e os busca.

Júlia pede para ir beber água e chama Giovana. Carmen deixa. Carolina continua em nossa mesa brincando de massinha e diz que é farofa.

Carolina: “Será que vai estragar?”.

Carmen: “É só colocar uma tampa e deixar na geladeira que a farofa não estraga”.

// O tempo todo, Carmen transita entre fazer a sua colagem e interagir com as crianças. // (9/8/2007).²

1. Os nomes próprios foram alterados para preservar a identidade dos envolvidos.

2. Os relatos referentes à escola foram retirados do caderno de campo da pesquisadora.

Atravessar permanentemente a fronteira entre as lógicas infantil e adulta é uma das condições para que o diálogo entre adultos e crianças permita um real encontro das suas culturas.

Pode parecer pouco convencional apresentar uma pesquisa através de seu campo. Porém foi exatamente assim que ela teve início. Antes mesmo que as questões estivessem formuladas, lá estava eu, na escola. A inspiração etnográfica estabeleceu rumos para o que se produziu depois, mas, em nenhum momento se pretendeu um deslocamento deste estudo para o campo antropológico; tratou-se o tempo todo de uma pesquisa educacional.

De qualquer forma, foi pelo campo que tudo começou, e as perguntas foram se apresentando à medida que as observações avançavam. Inúmeras discussões no grupo de pesquisa buscavam clarear a opção metodológica que se configurava. As técnicas da etnografia foram extremamente úteis e se fizeram presentes nas descrições densas, no registro quase compulsivo e no papel do pesquisador como principal elemento de levantamento dos dados. Vale explicitar que, para efeito de análise, foi efetuado um esforço de transitar entre a teoria e a empiria em busca das categorias para compreensão das tensões que se apresentavam. Entretanto, este capítulo pretende levar o leitor à escola, apresentar as crianças e as professoras, os espaços e as práticas. Deixemos então a discussão metodológica um pouco mais para frente, refletindo o caminho percorrido pela própria autora.

Neste capítulo, trato do campo da pesquisa, buscando dar concretude aos seus agentes através das informações sobre seus contextos e realidades. O município de Três Rios é apresentado ao leitor, assim como as incursões iniciais da autora na escola durante o primeiro ano da pesquisa, momento no qual as crianças observadas encontravam-se no terceiro período da Educação Infantil, classe que agrupava crianças entre 5 e 6 anos de idade, e que antecedia, à época, a escolarização obrigatória.

Chegando a Três Rios

O município de Três Rios localiza-se na região centro sul do estado do Rio de Janeiro e tem uma população de 72.848 mil habitantes, segundo o IBGE (2007). Em termos econômicos, caracterizava-se por atividades de indústria e comércio. Dispunha de três bibliotecas: duas municipais e uma do Serviço Social do Comércio — SESC. Havia ainda um cinema e um teatro.

A rede educacional de Três Rios conta com a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro — FAETEC, que oferece atendimento no município em cursos concomitantes com o Ensino Médio e cursos de nível superior. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro também tem um campus em construção na cidade, atuando provisoriamente em prédios alugados. A rede particular de Educação Superior é composta por duas universidades privadas.

Durante a execução da pesquisa, a Secretaria de Educação, as implementadoras de Educação Infantil, os diretores das unidades escolares e os professores contatados mostraram-se receptivos e acolhedores. Não houve dificuldades para o levantamento das informações. Não foram encontradas pesquisas relativas à Educação Infantil no município.

Dados gerais relativos à Educação Infantil no município

O município de Três Rios expandiu o Ensino Fundamental para nove anos em 2006. A idade de corte para ingresso na série é estabelecida a partir de 31 de março. Não foi possível levantar dados oficiais sobre a população de 0 a 5 anos, porém, em entrevista, a coordenadora de Educação Infantil³ relatou que, em termos percentuais, as crian-

3. A Secretaria de Educação dispunha de implementadoras para acompanhamento da Educação Infantil. Dentre elas, nossa entrevistada, que exercia a função de coordenadora informalmente.

ças de 0 a 3 anos atendidas equivalem a 5% da população dessa faixa etária, enquanto as de 4 a 5 anos são 40% das crianças nessa idade. O número de crianças atendidas na Educação Infantil em 2008 era de 2.392, sendo 121 em creches, 1.027 em escolas exclusivas de Educação Infantil e 1.244 em turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental.

Os dados do IBGE contemplam apenas a faixa pré-escolar, deixando as creches fora da contagem das matrículas. Tínhamos então:

Tabela 1: Distribuição de matrículas no pré-escolar

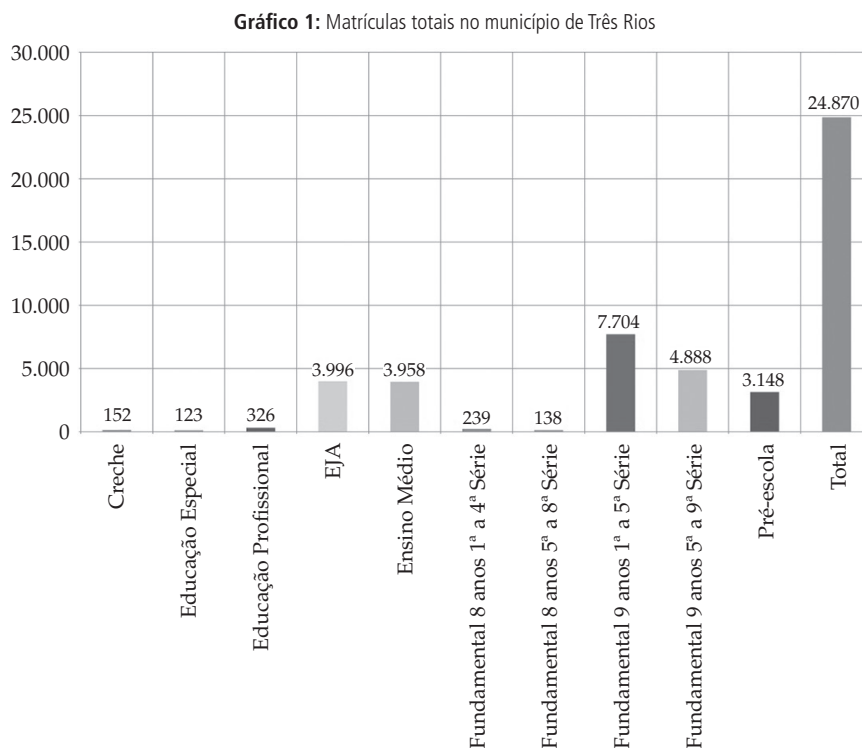
Estabelecimentos	Matrículas
Ensino pré-escolar — Escola pública estadual	139
Ensino pré-escolar — Escola pública federal	0
Ensino pré-escolar — Escola pública municipal	2.243
Ensino pré-escolar — Escola pública privada	421
Ensino pré-escolar Total	2.803

Fonte: IBGE, 2008

Apesar da nomenclatura semelhante à de outros municípios, as faixas etárias atendidas na Educação Infantil seguiam critérios específicos. Assim, nas duas creches do município, uma atendia crianças de 1 ano a 2 anos e 11 meses, enquanto a outra atendia crianças de 0 a 3 anos. Já as escolas exclusivas tinham crianças desde os 2 anos de idade até 6 anos. As turmas de Educação Infantil nas escolas de Ensino Fundamental, por sua vez, cobriam a faixa etária de 3 até 5 anos.

As informações referentes ao número de matrículas, incluindo as creches, docentes e estabelecimentos, foram obtidas recorrendo-se

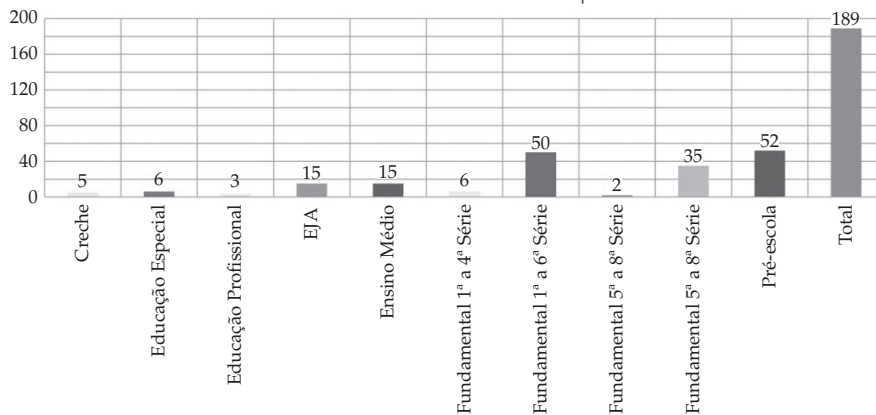
aos dados do Inep, sistematizados no aplicativo Brasil Hoje,⁴ fonte das demais informações gráficas deste capítulo e que permite levantar dados com base no ano de 2005. Quanto ao número de matrículas por etapa do ensino básico tínhamos então:



Fonte: Inep, 2005

Os estabelecimentos educacionais se distribuíam da seguinte forma:

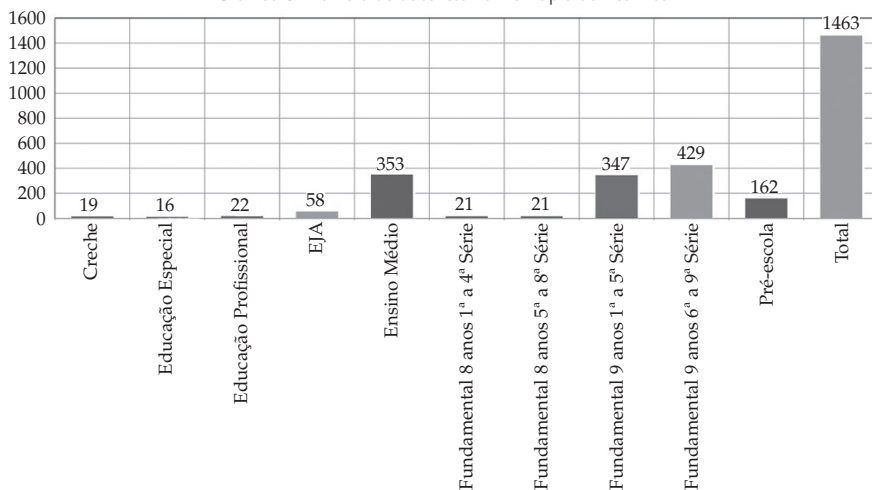
4. O aplicativo Brasil Hoje se insere no programa *Melhoria da Educação no Município* que desenvolve ações voltadas à formação de gestores educacionais e é resultado de parceria entre a Fundação Itaú Social (FIS), o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), contando com o apoio da Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

Gráfico 2: Estabelecimentos de ensino no município de Três Rios

Fonte: Inep, 2005

Segundo a coordenadora de Educação Infantil do município, de uma maneira geral, a formação dos professores era a nível superior, embora o exigido seja o curso normal. Para os demais funcionários, era exigido o Ensino Fundamental completo.

O número de docentes em atividade no município e sua distribuição pelas etapas de ensino eram os seguintes:

Gráfico 3: Número de docentes no município de Três Rios

Fonte: Inep, 2005

Os dados populacionais disponíveis referiam-se à estimativa do IBGE de 2007, logo não permitiram o cálculo de um percentual exato de atendimento, porém possibilitaram uma aproximação que dá uma ideia geral em termos percentuais. Comparando os dados das diferentes fontes obtivemos a seguinte distribuição e cobertura de atendimento:

Tabela 2: Cobertura de atendimento

	População	Matrículas	% aproximado de cobertura
0 — 3 anos	5.276	152	2,9
4 — 5 anos	2.766	3.148	113,8*
0 — 5 anos	8.402	3.300	39,3

Fontes: IBGE/DATASUS, 2007 e INEP, 2005

* O número de matrículas superior ao de crianças geralmente deve-se ao atendimento de crianças dos municípios limítrofes, tais como Levy Gasparian e Paraíba do Sul.

É interessante observar a distância entre as informações obtidas junto aos órgãos e institutos oficiais e aquela levantada junto à Coordenação de Educação Infantil, permitindo questionamentos sobre os dados que são considerados para a elaboração das políticas públicas do município. Há uma discrepância relevante entre o atendimento de 5% ou de 2,9% das crianças entre 0 e 3 anos, e surpreende que o atendimento na pré-escola já ultrapasse as fronteiras do município, como indica uma cobertura de 113,8% da população, enquanto, segundo a Secretaria esta seria apenas de 40%. O objetivo deste estudo não dizia respeito aos dados macro aqui observados, na verdade eles funcionaram para dimensionar a realidade pesquisada. Fica entretanto constatada a necessidade de um estudo que efetue o cruzamento dos dados oficiais de maneira a fornecer elementos que alimentem a gestão da educação no município.

Em termos de formação, a Secretaria de Educação programava atividades para formação em serviço dos profissionais de Educação

Infantil do município através de encontros bimestrais, visando à implementação da proposta pedagógica para Educação Infantil. Além disso, havia um subsídio financeiro mensal equivalente a 36% do salário mínimo da época entregue diretamente aos profissionais em formação, para apoio no custeio de pós-graduação. O mesmo incentivo era dado aos gestores e havia uma cobrança “informal” por cursos de gestão ou habilitação específica. A coordenadora de Educação Infantil relatou que não havia um planejamento específico para os encontros realizados, pois o município estava no início de um processo de discussão de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil. Não existiam projetos específicos para a formação cultural dos professores e auxiliares.

Os documentos legais que regiam a formação dos profissionais de Educação Infantil eram: a Deliberação nº 001/2007 CME/TR e o Projeto de Revitalização Pedagógica para Educação Infantil. O material referente às creches ainda não tinha sido elaborado, o Currículo Mínimo da Rede Municipal de Ensino estava em reelaboração.

Não havia políticas de expansão da Educação Infantil, especificamente para as creches, entretanto, havia a previsão de aluguel de um imóvel para atender a cem crianças, além de duas outras creches, uma com verba já aprovada pelo município e outra prometida pela Câmara dos Vereadores. Também estava sendo construída uma escola de Ensino Fundamental que incluiria turmas de Educação Infantil.

As crianças de 6 anos, como dito antes, já estavam incluídas no Ensino Fundamental. O trabalho realizado com elas era a alfabetização, tal como feito anteriormente com as crianças de 7 anos. O município contava com um plano de carreira para os profissionais de educação. O critério de preenchimento de cargos para as várias funções de gestão — diretor, coordenador, supervisor — era a indicação política sem mandato, ou seja, prazo determinado para o período da gestão. Para as funções de gestão era exigida a formação superior.

Embora na Deliberação estivesse proposta a exigência de curso normal para o profissional de creche, no concurso público realizado

em dezembro de 2007, foi pedida a formação de Ensino Fundamental completo. Já nas escolas de Educação Infantil a formação superior era uma exigência que foi observada no concurso. As contratações dos profissionais de educação foram feitas especificamente para creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental. Todas as creches do município são de responsabilidade da Secretaria de Educação.

Entrando na escola

A Escola Municipal Joaquim Silva foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Três Rios para realização da pesquisa. Nos dois anos iniciais da pesquisa, as observações eram realizadas semanalmente desde o horário de entrada até o de saída das crianças. O registro fotográfico adquiriu *status* de estratégia metodológica complementar na medida em que começou a revelar eventos que não tinham sido percebidos pela captação verbal da realidade; nesse ponto, a imagem se impôs e permitiu que buscássemos formas outras de olhar o campo e construir conhecimento sobre ele, pois, como afirmam Jobim e Souza e Lopes:

com a fotografia iniciamos um longo caminho na construção de novos modos de escrita do mundo. Do mesmo modo que a escrita ortográfica revelou uma maneira mais sistemática e conceitual de tomarmos consciência da nossa cultura, a *fotografia* se constitui uma escrita atual do homem, mediada por tecnologia criadora de uma narrativa figurada. Além disso, podemos afirmar que as imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa (2002, p. 62)

Uma vez fornecida a moldura na qual se situou a pesquisa, convidado o leitor a entrar na escola e travar o primeiro contato com as crianças e os adultos que possibilitaram a sua realização:

Cheguei à escola às 7h30min, dirigi-me à sala indicada pela moça da secretaria e, aparentemente, todos já tinham sido informados pela implementadora (pessoa ligada à Coordenadora de Educação Infantil do Município, que faz a ligação com as escolas) que eu chegaria. Fui levada à sala da professora Carmen que disse: “Ah, a estagiária!”. Corrigi, dizendo que era a pesquisadora e ela não mais me chamou errado. A sala estava cheia de crianças brincando, era um espaço amplo, composto de mesas circulares e cadeiras ao seu redor, eram uns cinco conjuntos desses. Carmen ofereceu a sua mesa (igual a das crianças) para que eu colocasse meu material. Explicou-me a rotina e continuou colando um retângulo rosa numa folha branca.

A turma era composta por 8 meninas e 21 meninos entre cinco e seis anos. Era denominada 3º período e antecedia a alfabetização. O regime de distribuição de alunos era seriado e não havia no município a aprovação automática (informações dadas pelas professoras). Sua rotina era a seguinte: 7h10min – Chegada dos alunos e brincadeiras livres (às vezes a turma era chamada para um café da manhã, mas não sempre).

8h – Roda de conversa – Verificação dos presentes e ausentes, conteúdo pedagógico a ser trabalhado.

8h20min – Realização de trabalho.

9h – Saída para um espaço externo e realização de brincadeiras orientadas. //Parecia haver a preocupação com um trabalho psicomotor.//

9h45min – Almoço.

10h15min – Parque.

11h – Saída das crianças.

Enquanto Carmen me explicava tudo, perguntei se se incomodava que eu tomasse notas e ela disse que não. As meninas brincavam de massa de modelar numa mesa, e os meninos corriam e faziam algazarra. (9/8/2007).

Essa era a turma com a qual eu me relacionaria nos próximos anos. Busquei estar atenta às crianças para não correr o risco de que o movimento institucional as encobrisse. De uma maneira geral, nesse primeiro ano de observação foi possível identificar algumas questões relacionadas às culturas infantis, às relações de poder entre as crianças e à separação dos gêneros. Antes de abordar as perguntas levantadas, vejamos os dados gerais relativos às crianças do terceiro período.

Tabela 3: Distribuição das crianças por cor e sexo declarados pelo responsável

Cor/sexo	Meninos	Meninas	Total
Preto	5	1	6
Branco	7	5	12
Pardo	7	7	14
Amarelo	0	0	0
Indígena	0	0	0
Não declarada	1	0	1
Total	20	13	33

Fonte: Secretaria Escolar da EM Joaquim Silva, 2007

Percebe-se na distribuição uma frequência maior de meninos e de crianças declaradas como pardas pelos responsáveis. Era comum que as meninas negras viessem para escola com penteados de tranças nagô ou rastafári. A tradição das tranças veio da África, onde elas eram bem mais do que simples adornos para a cabeça. A maneira de trançar os cabelos tinha vários significados: podia indicar *status* social e até sinalizar que a pessoa em questão estava interessada em se casar. No Brasil, as tranças estão ligadas ao mundo black, da música, da moda, e fazem sucesso entre negras e brancas.⁵ Chamava a atenção a maneira caprichosa com a qual os cabelos das meninas eram penteados, demonstrando uma identificação étnica positiva.

Quanto à profissão dos pais, a maior parte deles exercia trabalhos com pouca qualificação, enquanto a maioria das mães não trabalhava fora. Cinco das 33 crianças da turma tinham pai desconhecido, sendo criados pela mãe.

5. Entrevista de Cláudia da Silva do grupo Ubuzima. Disponível em: <<http://www.ubuzimacorpoealma.blogspot.com/>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

Tabela 4: Profissão dos pais

Profissão	Quantidade
Pai desconhecido	5
Segurança	3
Pedreiro	3
Desossador	3
Não declarada	2
Garçom	2
Aposentado	2
Motorista	2
Auxiliar de produção	2
Servente	2
Armador de estril	1
Pintor de automóveis	1
Caminhoneiro	1
Falecido	1
Chapeiro	1
Frentista	1
Balconista	1
Total	33

Fonte: Secretaria Escolar da EM Joaquim Silva, 2007

Tabela 5: Profissão das mães

Profissão	Quantidade
Do lar	22
Doméstica	2
Vendedora	2
Costureira	2
Manicure	1
Auxiliar de cozinha	1
Autônoma	1
Ajudante	1
Arrumadeira	1
Total	33

Fonte: Secretaria Escolar da EM Joaquim Silva, 2007

Havia, segundo a secretária escolar, preocupação dos pais em garantir a presença dos filhos na escola como forma de manutenção da receita oriunda do programa Bolsa Família⁶ (PBF), um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, de acordo com a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004 e o Decreto n.º 5.209, de 17 de setembro de 2004. Dentre as condicionalidades, uma refere-se à educação e exige das famílias frequência escolar mínima de 85% para crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos e mínima de 75% para adolescentes entre 16 e 17 anos. Com relação à renda familiar foi verificada a seguinte distribuição:

Tabela 6: Faixa de renda familiar mensal

Faixa em salários mínimos*	Quantidade
Não declarada	5
Inferior a 1	3
Equivalente a 1	17
Entre 1 e 2	5
Entre 2 e 3	1
Entre 3 e 4	2
Total	33

Fonte: Secretaria Escolar da EM Joaquim Silva, 2007

* Salário mínimo vigente no país em 2007: R\$ 380,00.

A maior parte das crianças observadas pertencia a famílias cujo rendimento se encontrava abaixo da média observada na tabela de rendimento médio mensal de todos os trabalhos das pessoas de 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência com rendimentos de trabalho por sexo, segundo as grandes regiões, unidades

6. Informação obtida no site <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

da federação e regiões metropolitanas (2005) que apontava para a região sudeste ganho mínimo de R\$ 949,00 (novecentos e quarenta e nove reais) à época.⁷

A maioria das famílias das crianças do terceiro período declarava-se católica, conforme a tabela abaixo:

Tabela 7: Religião familiar declarada

Religião Declarada	Quantidade
Católica	25
Evangélica	3
Não declarada	5
Total	33

Fonte: Secretaria Escolar da EM Joaquim Silva, 2007

Em termos gerais, essas eram as características das famílias das crianças observadas no primeiro ano. Entre 2007 e 2009, entretanto, houve modificações nas ocupações dos pais e no grupo de crianças. Havia uma incidência de troca de escola ou de turno e, após o primeiro ano, acontecia também entrada das crianças repetentes do ano anterior e saída daquelas que não obtiveram a aprovação escolar.

Muitas foram as experiências no primeiro ano de observação e decorreu daí a primeira mudança nos planos de trabalho. Inicialmente, fui à busca de entender as relações de poder travadas no interior das brincadeiras entre as próprias crianças (as estratégias de negociação, a escolha/definição dos papéis encenados, a concepção das regras que definiam a condução das atividades, ou seja, que relação as práticas de poder e hierarquia internas à brincadeira estabeleciam com a cultura mais ampla e o que falava da sociedade esta forma específica

7. Tabela 3.13 da síntese dos indicadores sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios — PNAD. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/default.shtm>>. Acesso em: 25 set. 2009.

de inserção da cultura da infância). Estar na empiria, entretanto, fez toda a diferença.

A Educação Infantil: a pesquisa no 3º período

A pré-escola se organizava em três períodos: o primeiro atendia crianças de 3 anos; o segundo, crianças de 4; e o terceiro período, objeto desta pesquisa, crianças de 5 anos, último ano antes do ingresso no Ensino Fundamental.

Utilizei um caderno de campo onde fazia todas as anotações possíveis sobre o que estava vivenciando. Tomá-lo como elemento de análise possibilitou a produção deste material. A noção de reflexividade, emprestada da antropologia semiótica (Geertz, 1978 e 1985), auxilia a pensar na perspectiva do pesquisador. Sua subjetividade é assumida como elemento de análise, mesmo que não se tenha a pretensão de apreender as subjetividades dos envolvidos — pesquisador ou sujeitos. A reflexividade não deve ser tomada apenas no modo confessional — os comentários do pesquisador sobre como se sentia durante a pesquisa. Para a antropologia e, nesse caso, para esta pesquisa, a subjetividade deve ser entendida de maneira peculiar; as emoções são fatos sociais, produto de uma educação sentimental que é social e histórica.

Durkheim (1971) mostrou a dimensão social das emoções em seus estudos sobre os fenômenos religiosos. As sociedades, segundo ele, produzem sentimentos coletivos, necessários para a manutenção do consenso social. Os rituais, especialmente os de caráter religioso, teriam o papel de reafirmar os sentimentos coletivos que dão unidade à sociedade.

Para Mauss, as emoções em suas expressões variadas compõem uma linguagem, elementos de comunicação, logo, aspectos eminentemente sociais. Produto do emaranhado das dimensões biológicas, psicológicas e sociais:

só há comunicação humana através de símbolos, de sinais comuns, permanentes, exteriores aos estados mentais individuais que simplesmente são sucessivos, através de sinais de grupos de estados considerados a seguir como realidades. (1974, p. 190).

Os conceitos de reflexividade e exotopia podem ser pensados em relação: Bakhtin mostra que apenas ao outro é dado ver-me e que minha percepção de mim mesmo só se torna possível pela mediação feita por ele, me dando acabamento através de uma estética possibilitada pelo movimento de aproximar-se e afastar-se retornando ao ponto inicial, modificado pela experiência de ter vivido uma dada realidade pela ótica daquele a quem tento dar um acabamento. A exotopia não se limita a um conceito espacial, ela é simultaneamente uma categoria temporal. O excedente de visão é possível dado o afastamento no espaço e no tempo. Ele permite dar ao outro uma forma e um acabamento que jamais podemos ter por conta própria. (Bakhtin, 2000, p. 43).

Uma vez feitas algumas ressalvas teóricas que norteavam as ações da pesquisadora no campo, convido o leitor a conhecê-lo mais de perto, de dentro da sala da escola.

Refletindo sobre as anotações no diário de campo no primeiro ano, foi possível identificar vários aspectos referentes às interações entre adultos e crianças, às culturas infantis e às práticas pedagógicas. A ação da professora pautava-se pelos elementos assinalados nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (Brasil, 2006) como componentes da história das discussões a respeito da qualidade nesse segmento. Para contextualizar o debate, o documento propõe contemplar:

- 1) a concepção de criança e de pedagogia da Educação Infantil; 2) o debate sobre a qualidade da educação em geral e o debate específico no campo da educação da criança de 0 até 6 anos; 3) os resultados de pesquisas recentes; 4) a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais do país. (Brasil, 2006, p 13).

Uma prática pedagógica sedutora

Nos momentos iniciais da pesquisa de campo fui surpreendida pela atuação da professora da turma de terceiro período. Carmen revelou-se conhecedora de cada uma das crianças de sua turma, de seus contextos familiares e sociais, bem como exerceu suas funções de maneira sensível e ética. Foi importante esse reconhecimento inicial, pois a admiração permitiu um direcionamento do olhar para as positivities do campo. Tal fato não deveria tomar a forma de um véu que encobrisse as vicissitudes da realidade, mas foi uma teia que enredou a pesquisadora no começo da pesquisa e capturou seu interesse, desviando-o das crianças.

A concepção de infância presente, na maior parte das vezes, na atuação da professora do terceiro período revelava **uma visão da criança como sujeito social**, produto da sua cultura e produtor da mesma. Havia um reconhecimento da história de cada um e de sua identidade, e as relações eram pautadas por esses aspectos.

Giovana aproximou-se e disse para Carmen: “Meu tio comprou um DVD”. Carmen: “Qual tio? O irmão da sua mãe ou o namorado dela?” Giovana: “O meu tio Geraldo”. Carmen: “Esse eu não conheço” (9/8/2007).

Nos diálogos entre a professora e as crianças ficava evidente **um respeito mútuo** pelo papel social de cada um. As crianças eram escutadas em suas falas e as interações verbais se davam sem que o adulto considerasse uma incapacidade infantil de entendimento do que estava sendo abordado.

Renan aproximou-se da Carmen e disse:
Meu pai tem um amigo polícia. Ele foi lá em casa.
Carmen: Por quê? Eu acho que sei... Ele não comprou uma moto?
Renan: Sim.
Carmen: E ele tem carteira?
Renan: Não.
Carmen: Ah, então tem que tomar cuidado... (23/8/2007).

Ou ainda na **maneira clara e direta da professora** ao abordar situações cotidianas da realidade social daquelas crianças:

Na atividade da roda de conversa, Carmen perguntou: “Que dia é hoje?” Richard acertou o 16 e sabia que o seguinte era 17, aniversário do Antônio C. João disse: “Vai ter bolo, pipoca, refrigerante.” Carmen respondeu: “Não sabemos, pois se a mãe dele estiver sem dinheiro, aí não dá para fazer festa, mas isso não é o mais importante” (16/8/2007).

O **reconhecimento da função do lúdico** e do papel da **interação social** na constituição dos sujeitos estava presente associando as dimensões afetiva e cognitiva, sem ênfase em uma ou na outra. A interação social é um processo que se dá a partir de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (...). Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce (Brasil, 2006, p. 14).

Os eventos do campo mostravam a integração das diferentes dimensões do sujeito nas práticas pedagógicas adotadas.

Depois do almoço voltamos para a sala onde Carmen propôs uma atividade interessante com saquinhos de pipoca, um dado e uma história de um vento que desarrumou os sacos de pipoca do pipoqueiro. Depois, mostrou a palavra *pipoca* num cartão, pediu que as crianças identificassem (era igual ao que estava escrito no saco) e sugeriu uma atividade cortando as sílabas e entregando cada uma para uma criança (o “pi” o “po” e o “ca”) em seguida, testou arrumações diferentes na ordem das sílabas, fazendo as crianças lerem o resultado de cada uma (23/8/2007).

A mediação de conflitos era outra função recorrente na prática pedagógica daquela professora e se refletia em ações explícitas de pôr fim a agressões verbais ou físicas entre as crianças.

Carmen começou a escrever as iniciais das meninas em baixo do desenho de uma borboleta no quadro de giz. Um menino se queixou que Júlia o chamou de burro. Carmen dirigiu-se a ela: “Ele tem orelhas grandes? Tem rabão?” Júlia: “Não.” Carmen: “Então não é burro, é criança.” (9/8/2007).

A contenção das crianças eventualmente demandava uma ação firme do adulto que, se não fosse cuidadosa, corria o risco de atravessar a fronteira que separa a autoridade do autoritarismo.

Fomos para fora da sala, organizados em fila e eu dei a mão para Lucas, o último da fila. Carmen pediu minha ajuda para avisar quando fosse hora do almoço e começou uma brincadeira de “laranja da china”. Carmen ia dando instruções para as duplas e ficou ela mesma com Lucas, que estava sem par. Fiquei observando. Ela mandou colarem os rostos, depois as costas, depois os joelhos, os bumbuns, os cabelos (“Cuidado com os piolhos!”) mandou andarem pela quadra. Richard estava aprontando, atrapalhava os colegas, vários se queixavam dele. Carmen chamou sua atenção, mas ele continuou, ela o mandou sair da brincadeira e ficar de mãos dadas com ela (20/9/2007).

Carmen nitidamente aplicou uma sanção a Richard, contendo suas ações que estavam prejudicando o restante do grupo. A punição entretanto não pareceu ter caráter excludente ou somente punitivo, pois ele permaneceu de mãos dadas com a professora por algum tempo até ser incluído novamente na brincadeira.

O encantamento não poderia ser permanente, do contrário a pesquisa ficaria comprometida. Assim, aos poucos, foi possível dirigir o olhar às crianças e buscar nas suas práticas expressões das culturas infantis que motivaram as questões iniciais da tese. Paulatinamente, apareceram no diário de campo, anotações que revelavam o resgate da capacidade crítica.

Carmen explicou que hoje eles ensaiariam para o desfile de 7 de setembro e que ela estava ensaiando também o “esquadrão do bambolê”. Fomos para a quadra e Carmen deixou seu grupo junto ao da professora do 2º período e foi ensaiar as meninas que iriam à frente com o bambolê. // Não pude deixar de pensar no quanto Carmen buscava visibilidade, ela se

envolvia em ensaios de outras turmas e estava sempre à frente de alguma atividade.// (30/8/2007).

Enquanto eu observava uma brincadeira dos meninos, a professora do 2º período deixou uma menina do turno da tarde em nossa sala, pois ia acontecer um ensaio reunindo os dois turnos. Carmen acolheu a menina dizendo: “sua tia já vai chegar”. Chamou as meninas para sua mesa para mostrar a cestinha com a qual vão dançar e quase captura minha atenção. Forço-me a voltar a olhar para a brincadeira dos meninos (23/8/2007).

Percebi, então, uma tendência a me deixar capturar pelas ações da professora, o que obrigou a um maior cuidado sob o risco de que as crianças ficassem encobertas por esse direcionamento do olhar. Pude perceber ainda que a escolha daquela turma e naquela instituição por parte da Secretaria de Educação apontava para uma percepção coincidente com a da pesquisadora sobre aspectos de qualidade na Educação Infantil e na ação docente nesse segmento.

As interações com a pesquisadora

A entrada no campo se deu a partir da proposta de William Corsaro pela qual o pesquisador deve se constituir num adulto atípico.

a entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (Rizzo et al., 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico (2005, p. 444).

Nesse artigo, Corsaro fornece pistas valiosas para o adulto que pretende pesquisar crianças e suas culturas a partir das suas significações. De maneira geral, as interações que os adultos estabelecem com as crianças partem da premissa do controle do adulto. Tornar-se atípico é abrir mão dessa posição e adotar uma “*estratégia de entrada reativa*”

(2005, p. 448). Na verdade, trata-se de simplesmente estar ali e esperar que as crianças tomem a iniciativa de abordá-lo. Além do momento de entrada no campo, outro aspecto a ser observado é a manutenção da postura não diretiva durante toda a pesquisa. Essa atitude envolve alguns cuidados: não iniciar ou por fim às brincadeiras, não exercer papéis de poder nas brincadeiras de faz de conta, seguir as orientações dos líderes e se deixar participar.

Fui apresentada à turma pela professora durante a roda de conversa e falei que estava estudando como as crianças brincavam e por isso iria participar de suas atividades, observando e anotando. A princípio fui meio ignorada, as crianças não manifestaram muito interesse, embora eventualmente olhassem para mim e para o meu caderno. Nesse dia, além da professora, somente Júlia me dirigiu a palavra, na verdade mais como forma de estabelecer uma comunicação do que com algum interesse. Ela perguntou se eu estava escrevendo e eu respondi que sim. Esse foi todo o diálogo da pesquisadora com os seus sujeitos nesse primeiro encontro. Percebi ainda que havia certa indiferença aparente à minha presença, o que em conversas posteriores foi explicitado pela professora como uma preocupação de que eu estivesse ali para avaliá-la.

A merendeira abriu a porta e chamou a turma para o café. A figura que estava sendo vista pelas crianças deu mais uma volta na rodinha e nós fomos ao refeitório. Carmen mandou fazerem fila por ordem de tamanho.// Achei meio injusto, pois se o critério fosse sempre esse, Júlia, que é baixinha, seria sempre a primeira.// Todos, inclusive a professora, tomaram um mingau de milho. Ninguém me ofereceu e eu fiquei quieta olhando. Rapidamente todos voltaram para a sala e para a rodinha. Eu os segui (9/8/2007).

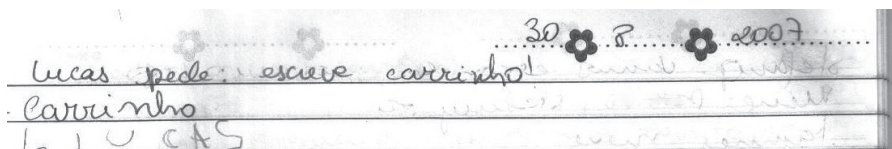
Aos poucos, no entanto, fui sendo integrada ao grupo. Pesquisadores cujos sujeitos de pesquisa são crianças sabem a importância que o caderno de campo pode ter nessa relação. No segundo dia de observação, as meninas, através da Júlia — que era uma liderança inconteste — me incluíram no seu diálogo:

Júlia (para a pesquisadora): “Escreve meu nome aí!”.
 Pesquisadora escreveu: JÚLIA
 Ela não olhou se eu escrevi. Virou-se para Catarina e implicou: “Está com frio, dona Sandra?”.
 Catarina respondeu: “Para!”.
 Júlia: “Não quer brincar comigo, não?” E pegou um bolinho de papéis que Carmen havia posto na mesa para a tarefa, dizendo: “É meu.”.
 Yasmin reagiu: “Não é nada!”.
 Júlia olhou meu caderno e ordenou: “Agora o da Catarina!”.
 Escrevi: CATARINA.
 Júlia pegou os papeizinhos bege e arrumou em sua folha formando uma sequência da mesma cor. Catarina ensinou como fazer e começou a arrumar o trabalho da colega. Carmen que estava explicando percebeu o movimento das duas e disse que como a Júlia acertou tão rápido, faria outro. Júlia disse que não faria (16/8/2007).

Ficou evidente que se tratava de verificar até que ponto a pesquisadora se submeteria às ordens da líder. O caderno foi se revelando um importante mediador da relação pesquisador-sujeito.

Encontrei as crianças já na sala, sentei-me numa mesa sozinha e Lucas se aproximou dizendo: “Escreve carrinho!” Atendi e mostrei a ele. Li a frase inicial onde descrevia o ocorrido “Lucas pede...” Ele me corrigiu: “Meu nome não é assim.” E pegou o meu caderno para escrever. Não ficou satisfeito com o primeiro L e fez outro. Lucas elogiou meu perfume e se afastou (30/08/2007).

Gravura 1: Lucas escreve seu nome⁸



8. Aqui o nome original foi preservado, porém sem identificação pelo sobrenome.

Era frequente a tentativa das crianças de fazer a pesquisadora voltar ao papel de adulto típico, exercendo autoridade e pondo fim aos conflitos. O cuidado nessas situações estava em evitar a armadilha para não perder o lugar privilegiado de observação:

Fui para a mesa das meninas, onde estavam Catarina, Carolina, Yasmin, Júlia, Vanessa e Thalita, elas brincavam com peças e formavam figuras. De um lado, Catarina e Carolina, do outro, Júlia, Yasmin e Vanessa. Thalita estava quieta, só observando. Começou uma disputa pelas peças e Catarina queria que eu interferisse para pegar um quadrado. Júlia rapidamente respondeu: “Não pode! Ela está só observando”. Perguntei então para Catarina: “Como você vai resolver?”. Júlia não deixou ela responder, dizendo antes: “Eu sei que tenho que dar porque ela é chorona.” Carolina queixou-se: “Eu tentei fazer um negócio e a Catarina não deixou.” Júlia tentou se justificar “É a casinha do neném, não é tia?” Respondi: “Eu não sei, vocês que resolvem.” Carolina reforçou sua posição contra o conflito: “Não sou eu, é a Catarina quem quer.” Catarina, ignorando toda a negociação, afirmou: “Tia, ela bem não quer me dar o quadrado!” Júlia, irritada, repetiu: “Ela não pode resolver! Ela está só olhando!” (30/08/2007).

Júlia se destacava pela capacidade de identificação dos papéis a serem desempenhados e das expectativas que poderia dirigir a cada um. Essa característica lhe conferia uma liderança inequívoca entre as meninas. O exercício do comando, no entanto, se desenvolvia entre tensões e era possível observar modificações nas alianças estabelecidas em vista da obtenção de privilégios.

Aos poucos, a estratégia de entrada reativa e a postura de adulta atípica começaram a surtir efeitos e as crianças expressaram isso em suas falas:

Carmen mandou que fizéssemos “estátua” para que ela pudesse contar o número de crianças presentes. Contou duas vezes e encontrou números diferentes. Resolveu contar colocando a mão na cabeça.// Ela estava fixando a sequência.// A cada criança, Carmen colocava bem forte as mãos e sacudia a cabeça, todos riam. Chegou ao número de 25 crianças e Júlio César mandou ela me contar.// Acho que o Corsaro está me

ajudando a virar a amiga grande.../ Fui contada e sacudida também e nosso número virou 27, pois ela também se incluiu (20/9/2007).

Outro aspecto importante para mostrar a aceitação do campo foi o convite — em minha terceira ida — pelas crianças e pela Carmen para o café da manhã e o almoço. Estranhamente, pareceu “natural” tomar leite ou comer mingau às 8h e almoçar às 10h. As funcionárias da cozinha também passaram a contar com a minha presença no refeitório nos dias de observação.

A consolidação do papel de pesquisadora como uma adulta distinta das demais me pareceu clara quando, um mês e meio após o início da pesquisa, ocorreu o seguinte evento:

Saí da sala para ir ao banheiro. Quando voltei, as crianças estavam preparadas para ir ao teatro, sentados em rodinha, esperando a ordem de Carmen para irem lá para fora. Elas não sabiam ainda o que ia acontecer. Carmen fez um jogo de segredos e eu participei: “Vocês não imaginam o que vai acontecer agora!” Eu disse que já sabia, pois fui lá fora. As crianças estavam ouriçadas com a surpresa. Carmen explicou o que aconteceria e o comportamento que queria deles na hora da peça. Assistimos a uma apresentação sobre como agir no trânsito, Na hora de sair, primeiro as meninas, depois os meninos, Lucas questionou porque eu não havia saído, afinal eu era menina. // Me senti a própria “Corsara”! Virei uma amiga grande!// (29/9/2007).

Questões de poder e de gênero no 3º período

As primeiras anotações no diário de campo sinalizavam para uma diferença relevante nas ações dos meninos e das meninas. Não seria possível agrupá-los no contexto de comportamentos infantis sob o risco de incorrer em generalizações que acabariam por esvaziar os conceitos de análise. O campo sugeriu que as diferenças entre os comportamentos dos meninos e das meninas eram construções sociais. Resultado: a constatação da necessidade de recorrer aos estudos de

gênero. Ferreira (2002) mostra que nas interações das crianças, elas constroem uma identidade partilhada — o sentido de ser criança naquelas condições concretas — ao mesmo tempo em que estabelecem dimensões particulares e estruturais específicas que as hierarquizam entre si em suas experiências subjetivas. São elas: gênero, idade e classe social, formadores de “*identidades particulares* que as assemelham e unem e/ou diferenciam e separam entre si.” (Grifo da autora, p. 113-114).

Relendo as notas do campo percebi que desde o primeiro encontro as questões de gênero já se faziam presentes, tanto na fala da professora quanto na das crianças. Custei um pouco a enxergar isso, pois me encontrava de tal forma capturada na ideia de relacionar “criança” e poder, que não enxergava as suas concretudes (classe, etnia, gênero) nas quais tanto insiste a sociologia da infância.

Carmen me apresentou para as crianças através da escrita do meu nome. Elas tentavam dizer as letras à medida que a professora ia escrevendo em caixa alta: F L Á V I A. Ela confirmou o acento agudo. Sentei no chão, na roda, me apresentei, falei que estudava, pesquisava e observava como as crianças brincam. Carolina disse que eu era “observadora”. Carmen perguntou: “O que eu desenho hoje para as meninas?”. Meninas: “Boneca, flor...”. Carmen: “Eu já desenhei isso essa semana... vou fazer uma borboleta, tá?”. Meninas: “Sim!”. Carmen: “E para os meninos?”. Meninos: “Homem aranha”. Carmen: “Eu não desenho tão bem. Vou fazer uma teia e uma aranha, tá bom?”. (9/8/2007).

Historicamente, as feministas anglo-saxãs foram responsáveis pela distinção entre *sex* e *gender* buscando afastar-se de um determinismo biológico implícito nas ideias de sexo ou diferença sexual. “O conceito serve assim como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.” (Louro, 1997, p. 21). O gênero passou a ser percebido como um elemento constituinte da identidade dos sujeitos, tal como a etnia, a classe ou a nacionalidade, transcendendo o mero desempenho de papéis.

Há um reconhecimento de que o gênero se constitui a partir de corpos sexuados, não se trata de uma negação da biologia, mas do acréscimo da história que produzirá determinadas construções sociais.

Os estudos que tratam de gênero precisam ainda evitar uma armadilha perigosa: a oposição binária entre masculino e feminino e a lógica invariável de dominação e submissão. Torna-se, portanto, necessária uma desconstrução da polaridade rígida entre os gêneros e de uma suposta unidade interna a cada um. Louro (1997) apresenta outras oposições inscritas na mesma lógica: público/privado, produção/reprodução, razão/sentimento, em que o primeiro termo tem preponderância sobre o segundo. Ao analisar os dados do campo, é essencial identificar as condições que estabeleceram os termos das polaridades e a hierarquia nelas existente.

João começou uma brincadeira de ser um bicho feroz. Ele deitava no chão e os demais vinham provocar, então o bicho feroz corria para pegar aqueles que o estavam incomodando. Luís falou para João: “Posso brincar?”.

João o ignorou e disse para Rômulo: “Ah não Rômulo, ah não...”.

E para Antônio: “Tá bom, você é bicho normal”.

João se deitou no chão e cedeu ao Rômulo: “Então tá, nós vamos lá para casa.”.

Luís se dirigiu para o Rômulo: “Rômulo me deixa brincar?”
//Como João aceitou Rômulo para seu “time” Luís buscou uma aceitação do segundo no comando//

Rômulo nem hesitou: “Não”.

João mostrou quem mandava: “Ô Antônio, você tem que pegar a gente!”.

Antônio, aceitando a liderança, esclareceu: “O que eu tenho que fazer mesmo?”.

João e Rômulo responderam juntos: “Cutucar a gente!”,
O jogo de aproximação/evitação começou. Ao ser perseguido, Antônio subiu na mesa. João e Rômulo permaneceram no chão, rugindo ameaçadoramente, de quatro, respeitando a área sobre a mesa como segura.// Se desejassem, bastava levantar e pegar o Antônio// (23/8/2007).

As relações de poder apareciam nas interações entre as crianças. Era frequente que, nas brincadeiras, as crianças expressassem liderança e exercessem sua autoridade de maneira impositiva, autoritária,

demonstrando uma forma peculiar de entendimento dos valores da sociedade na qual estão inseridas. A dimensão de poder exercida pelos meninos nesse evento exige que se explicita a maneira como tal conceito está sendo adotado. Foucault propõe a substituição de uma “teoria” do poder pela sua “analítica”. Em sua forma mais abstrata, o conceito foucaultiano não mantém nenhum contato com os conceitos de Estado, soberania, lei e dominação. Ele consiste em relações de força e não emana de um ponto central, mas sim de instâncias periféricas. Além disso, está, ao mesmo tempo, em toda parte, na relação de um ponto com outro, enfim multiplica-se e provém, simultaneamente, de todos os lugares. Em síntese temos:

1. Poder como rede capilar que atravessa toda a sociedade.
2. Antes uma estratégia que um princípio ou atributo.
3. Interessam os seus efeitos: disposições, manobras, táticas, técnicas fundamentais.

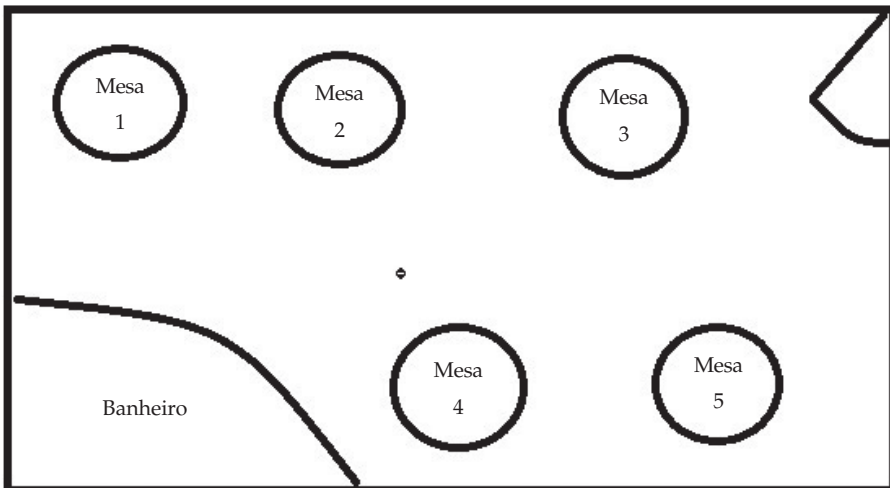
As manifestações de poder entre os meninos apontaram para uma expressão clara e explícita de seu exercício. Não havia dúvidas sobre quem estava no comando e o que eles desejavam ou não na brincadeira. Já entre as meninas... O exercício de exclusão e inclusão se dava de maneira ambígua, através de mensagens que deixavam dúvida sobre a aceitação da menina no grupo ou não.

Catarina abriu a mochila e tirou um telefone de brinquedo de dentro dela, ele fazia sons de toque e dizia uma mensagem em inglês. Imediatamente, virou o centro das atenções das meninas. Todas passaram a falar com ela com respeito. Thalita pediu: “Me empresta?”. Mas foi ignorada. Catarina mostrou o telefone, colocou no ouvido das colegas e no meu e deixou Júlia segurar. Carolina pediu: “Você me empresta depois dela?”. Catarina percebeu que Thalita estava chateada e retomando o telefone aproximou de seu ouvido, mas ela recusou. Catarina deu o telefone para Vanessa (30/8/2007).

Nos eventos relatados a partir do campo no ano de 2007, enquanto as crianças ainda estavam na Educação Infantil, alguns elementos se destacaram como categorias de análise das relações estabelecidas entre elas.

Quanto à ocupação espacial das brincadeiras foi possível perceber que, enquanto os meninos se espalhavam por toda a sala de aula, as meninas estabeleciam uma base fixa para suas brincadeiras com limites espaciais bem definidos, quase fronteiras territoriais. A distribuição espacial da sala permite a visualização dessa ocupação: as meninas ficavam sempre na mesa 3, enquanto os meninos ocupavam as demais mesas e o espaço entre elas.

Gravura 2: Mapa da sala de aula do 3º período



Outro aspecto que se destacou no campo foi o tempo despendido na organização da brincadeira — tão maior entre as meninas que ocupava quase toda a duração da atividade livre. Já os meninos, planejavam rapidamente e se dirigiam à atividade.

Vanessa pegou a Barbie, quando Catarina viu, deu uma bronca: “Deixa minha Barbie aí!”.

Vanessa, ressentida, se afastou.

Vanessa aproximou-se de Giovana e as duas chamaram Thalita. Com isso, Catarina ficou só e Júlia também perdeu espaço. Rapidamente ela reagiu: “Está dormindo? Está dormindo? Quer ver?”.

Ninguém deu muita atenção. Júlia colocou a boneca sobre a mesa, Thalita rapidamente a pegou. Júlia tomou de volta e reclamou: “Você está desmontando!” Catarina resolve deixar sua Barbie com a Vanessa (29/9/2007).

O exercício de poder entre as meninas se configurava como um jogo para o qual elas demonstravam preparo diferenciado; Catarina não manipulava tão bem quanto Júlia o *oferecer* e *tomar* que se faz tão necessário. Foi possível perceber que Catarina aprendeu, durante a interação, estratégias que demonstraram um maior entendimento das regras do jogo.

A invasão da brincadeira do outro apareceu como um aspecto que mostrava como a construção social dos meninos e das meninas se dá desde muito cedo; eles sendo estimulados a ocuparem espaços, a se tornarem o centro das atenções, a não desenvolverem um respeito profundo pelo espaço destinado aos demais. Elas, por sua vez, se conformando a uma geografia de fronteiras bem mais limitadas e a uma postura de defesa de território, ao invés de sua expansão. Era muito comum que os meninos atravessassem as outras brincadeiras, atrapalhando-as:

Rômulo e Kauã vieram ao centro da sala com uma corda de pular e entraram no meio da nossa brincadeira. O objetivo passou a ser a tampinha atravessar de um lado ao outro, por baixo da corda. Antônio assumiu o lugar do Kauã que foi chamado pela professora para arrumar um jogo que ele tinha deixado desarrumado. A brincadeira se desorganizou e os dois grupos se misturaram. As duas brincadeiras estavam atravessadas. João falou: “Eu sou o leopardo eu furo a garganta!” E rugiu bem alto. Wesley parecia aborrecido com a invasão do nosso espaço, Richard se aproximou dele. Luís afastou o Renan, com quem brincava antes, dizendo: “Só eu e o Antônio estamos brincando, caraca!” (20/9/2007).

Os comportamentos das meninas e dos meninos ainda diferiam bastante com relação à maneira como lidavam com objetos de desejo, aqueles que atraíam a atenção de seus companheiros, conferindo, aos seus donos, algum *status*. Para os meninos, importava mostrar o

objeto, estabelecer comparações e aí então definir quem saía vencedor na disputa:

Na mesa que eu observava, começou uma comparação do tamanho do lápis. Os meninos colocavam seus lápis de pé sobre a mesa e os mediam. Não pude deixar de pensar que os meninos estão sempre comparando quem é o mais poderoso. Luís aproximou-se e perguntou ao João se ele tinha um lápis verde com borracha igual ao do Júlio César. João respondeu que tinha. (4/10/2007).

Para as meninas, o padrão de disputa remetia a um objeto ausente, logo produto da imaginação do interlocutor:

Pedi licença às meninas e sentei-me com elas. Na mesa estavam Júlia, Catarina, Vanessa, Carolina, Thalita, Ludmila e Giovana.. Júlia e Catarina discutiam porque Júlia acusou a amiga de ter levado uma boneca sua para casa. Catarina respondeu que tinha deixado na escola. Júlia quis saber: “Você mora aonde?”.

Júlia pegou sua boneca nova na caixa e o seu segundo vestido, Thalita pediu para trocar, mas Júlia não deixou. Vanessa foi à outra mesa buscar massa de modelar a pedido de Catarina, que brincava com uma Barbie e retornou. Júlia ordenou para Ludmila: “Coloca!”.

Ludmila surpresa perguntou: “O quê?”.

Júlia: “O vestido!”.

Nesse momento havia uma divisão na mesa que agrupava de um lado Júlia, Carolina e Ludmila e de outro, Catarina, Giovana e Vanessa. Thalita estava, aparentemente, sem filiação a nenhum dos dois grupos.

Júlia retirou a caixa da boneca da sacola de supermercado onde estava e começou um jogo de só mostrá-la ao seu grupo. Obviamente despertou o interesse de todas as meninas que estavam na mesa. Júlia falou para Catarina: “Vai se meter?”. Catarina não se intimidou: “Estou vendo por ali!”.

Júlia escondeu mais a caixa com a sacola plástica. Foi a vez da Vanessa: “Estou vendo aqui”.

Júlia respondeu com rispidez: “Não deixa!”.

Deu um murro na mesa e continuou: “É minha boneca! Guardando a caixa no saco plástico”.

Catarina, Vanessa e Giovana estavam fascinadas pela caixa que não podiam ver, mas não se deram por vencidas: “Estamos vendo porque o plástico é transparente”.

Carolina pegou a sacola e deixou Ludmila ver. Júlia se levantou e foi até a professora pedir que ela colocasse o vestido. O grupo de Júlia – Ludmila e Carolina – continuava a defender a caixa do olhar das demais. O outro grupo resolveu então reagir e escondeu a Barbie atrás da mochila. Vanessa começou a contar vantagem, disse que iria ganhar um celular, uma boneca, um computador, um batom e um brilho (20/9/2007).

O comportamento das meninas referia-se a algo que não podia ser visto naquele momento. Havia uma insinuação de propriedade de algo de valor que despertava o interesse das demais. Pela quantidade de objetos que Vanessa trouxe para o final do diálogo é possível estimar o quanto estava interessada em ver a boneca da colega. O comportamento que prevalecia era, em certa medida, sedutor, em oposição aos meninos que era de exposição.

Como para Ferreira (2002), ficou evidente que as crianças do terceiro período traziam para a escola valores simbólicos de gênero:

que lhes estão previamente associados e/ou que lhes foram inscritos pelas crianças nos usos sociais e reconceptualizações através das rotinas do *brincar* — saber o que *brincar*, onde *brincar* e a quem, como, com quem e com quem *brincar* —, subscreve a ideia de que meninas e meninos têm um conhecimento semelhante dos recursos disponíveis para a expressão de identidades de gênero, que se organizam de modo segregado e em torno do seu próprio gênero (p. 115)

Esse conhecimento não significa que as crianças se apropriem dos valores de gênero tal como os adultos. Assim, a autora distingue entre a adoção de papéis de meninos ou meninas e a identidade de cada um. No primeiro caso trata-se de desempenho de papéis arbitrariamente definidos, enquanto a identidade iria além, daria sentido ao pertencimento relacionando múltiplas dimensões. Ferreira (2002) propõe que a relação das crianças, nesse aspecto, permite um novo posicionamento analítico que desconstrói a polaridade decorrente de uma lógica simplista baseada na oposição entre dois polos:

um dominante, um dominado. A maneira peculiar de as crianças ressignificarem os papéis de gênero coloca em questão a unidade e a permanência da sua relação.

introduzindo de permeio as redes complexas de poder que, no seu exercício, nas suas estratégias, nos seus efeitos, nas resistências que desencadeia, não só são constitutivas das hierarquias sociais entre gêneros, como podem, ao fraturá-las e dividi-las internamente, surpreender as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades... (p. 116).

Ferreira (2002) desenvolve o conceito de *posicionamento* para compreender que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero, não são consequência da influência biológica concreta, nem de uma determinação social abstrata, mas se revelam em ações situadas. As crianças, nas suas próprias experiências, ao interpretar o mundo em termos de um conhecimento de gênero:

são capazes de se posicionar de variados modos no seio de um conjunto de discursos e práticas e aí desenvolver subjectividades, tanto em conformidade como em oposição face aos modos pelos quais os outros também as posicionam (p. 117)

O reconhecimento das variações possíveis introduzidas pelas crianças aparece no que a autora denomina *zonas de transgressão de gênero* (2002, p. 120), quando as fronteiras são ultrapassadas e se tornam áreas de conflito, permitindo uma análise privilegiada das negociações de identidade que daí decorrem. Podemos articular essas reflexões ao conceito de liminaridade, de Van Gennep, que se aplica em especial a duas crianças desta empiria: Júlio César e Paula. Os dois transitavam com desenvoltura tanto pelo grupo de meninos quanto pelo de meninas. Para Van Gennep, o sujeito *transitante* é aquele que está de passagem de um *status* ou lugar a outro: “Qualquer pessoa (...) que flutua entre dois mundos. É esta situação que designo pelo nome de margem (...).” (1978, p. 36). Turner (1974), por sua vez, afirma:

Os atributos de liminaridade, (...) são necessariamente ambíguos... esta condição e estas pessoas furtam-se ou escapam à rede e classificações que normalmente determinam a localização de estados e posições num espaço cultural (p. 116)

Paula apresentava algumas características que a distinguiam das outras meninas: não se queixava à professora sobre o comportamento dos demais, falava pouco, não era chorona e colaborava com os meninos.

Em nossa mesa, André ofereceu mais massa de modelar para Paula, ela aceitou, ele jogava pedaços para ela e depois os pegava de volta, ela não reclamou. Os meninos do outro grupo deitaram-se nas fileiras de cadeiras. Paula pegou uma cadeira de nossa mesa e arranjou-a na ponta da fileira, dizendo: Aqui ó! // Embora mostrasse interesse na brincadeira dos demais, continuava em seu lugar, mostrando uma atitude de colaboração “desinteressada” (22/10/2007).

Júlio César, por sua vez, conseguia acesso às brincadeiras dos dois grupos. Neste evento é possível observar o motivo que o distinguiu dos demais, sua coragem ao lidar com insetos:

Júlio César encontrou uma cigarra, virada de barriga para cima, perto do bebedouro e pegou o animal, Carolina e Vanessa hesitavam entre o medo e o interesse, Rubens e Antônio também não estavam confiantes para segurar o inseto nas mãos. Júlio César organizou uma brincadeira de fazer a casinha da cigarra e todos começaram a ajudar. Depois de um tempo a cigarra voou para a quadra e Sandra proibiu as crianças de irem lá (27/9/2007).

As tensões entre as meninas e os meninos revelavam-se nas disputas por brinquedos ou nas brincadeiras. Uma estratégia para livrar-se dos meninos era questionar a sua masculinidade. De acordo com Barreto e Silvestri (2005), pode-se dizer que os meninos precisam constantemente reafirmar não a sua masculinidade, mas sim seu distanciamento da feminilização, estado no qual as características do “macho” se apresentam debilitadas:

Um homem, na nossa cultura ocidental globalizada é submetido a um processo de socialização, durante o qual vai adquirindo as referências de comportamento que moldam a conduta do masculino. Entretanto, a condição de masculino, o *status* de homem *macho*, diferentemente do lugar do feminino, não é confirmado, em caráter definitivo (p. 12).

O evento a seguir apresenta de forma exemplar o que as autoras apontam em seu texto. Um menino tocar numa boneca nega sua masculinidade não só pela dimensão do feminino; a oposição aqui estabelecida é também referida à homossexualidade.

Thalita interessou-se pela tiara de massa de modelar que Catarina fez para a Barbie, enquanto isso, Giovana e Carolina observavam a brincadeira de luta dos meninos, sorrindo. A brincadeira dos meninos ficou muito bruta e barulhenta. Giovana levantou-se e veio contar um segredo para Thalita. Os meninos pegaram o saco plástico que envolvia a caixa da boneca da Júlia. Giovana jogou a boneca e a caixa no chão, aproveitando que Júlia tinha saído e quando ela voltou, disse que tinha sido o Rubens. Júlia pegou o saco, mas João arrancou de sua mão dizendo: “Eu vi primeiro!” Júlia foi queixar-se com a professora. Carmen deu o comando para irmos para o pátio. Quando Richard passou pela mesa das meninas, colocou a mão na boneca e Catarina ameaçou: “Vou contar para o seu pai! Você está mexendo na boneca, isso é coisa de menina ou de bichinha!” (4/10/2007).

Relacionar o exercício de poder às práticas distintas dos gêneros traz uma complicação conceitual que pode enriquecer os seus termos:

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de homem dominante *versus* mulher dominada (Louro, 1997, p. 33).

O conceito de gênero é mais promissor do que o de papéis sexuais, na medida em que vai além do determinismo biológico, ampliando a vinculação inicial a uma variável binária arbitrariamente definida para uma percepção da sua natureza relacional e contextual.

O feminismo pós-estruturalista, aproximando-se de teorizações como as desenvolvidas por Michel Foucault e Jaques Derrida, assume que gênero remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Meyer, Ribeiro e Ribeiro, 2004, p. 7).

Assumir esse ponto de vista traz como consequência uma visão de identidade próxima da definição de Stuart Hall (1997):

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p. 13).

A identidade, sob este ponto de vista, não pode ser tomada como algo em si mesma, já construída, ou em vias de fechar-se numa única forma. É composta, na verdade, de processos identitários, marcados pelas questões de classe, gênero, etnia, entre tantas que vão se colocando para o sujeito ao longo da vida. A identidade não é idêntica a si mesma nem diacrônica, nem sincronicamente.

Remeter o debate para a escola implica em reconhecer o seu papel de instituição formadora, estrategicamente situada na vida dos sujeitos para introduzi-los na ordem social por meio do poder disciplinador. Evidentemente outras instituições colaboram nesse processo, mas, para este trabalho, interessa identificar o seu papel. Para Foucault (1984), a disciplina se organiza como uma tecnologia que age sobre os corpos dos indivíduos, controlando-os e assujeitando suas forças na produção de comportamentos. A escola desempenha papel crucial nesse processo, pois, não só é o palco onde essas experiências se realizam, como também um agente que as confirma e produz. As aprendizagens são naturalizadas de forma que os fatos sociais perdem a dimensão histórica de reconstrução permanente.

O conceito da sexualidade pôde ser construído na idade moderna junto à ideia de individualidade, que trouxe consigo a noção de subjetividade como sua constituidora. Como objeto de estudo, a sexualidade emergiu no campo da reprodução biológica e social das populações. Freud e a psicanálise iniciaram uma forma de pensar a sexualidade estruturada à identidade que, segundo Abramovay (2004) faz parte do imaginário popular da cultura ocidental até hoje em dia.

A segunda metade do século XX trouxe mudanças significativas provocadas pelo desenvolvimento de métodos contraceptivos, desvinculando o ato sexual da atividade reprodutiva, e dos movimentos sociais que:

questionavam as desigualdades resultantes das relações de poder construídas a partir de materialidades de vida em relações sociais, valores e representações simbólicas derivadas dos modelos de normalidade sexual vigentes até então (Abramovay, 2004, p. 31).

As relações entre escola e sexualidade decorrem, em parte, do fato de que as construções das identidades de gênero são fenômenos perpendiculares ao desenvolvimento, o que deslocaria para esse local uma premência em trabalhá-los. Foucault (1984), entretanto, já apontava para a existência de duas maneiras de apropriação da sexualidade: a *ars erótica* e a *scientia sexualis*. Na primeira, a ênfase se centraria na questão do prazer e da subjetividade, enquanto a segunda enfatiza o discurso científico e a preocupação com a reprodução. A apropriação do discurso pedagógico sobre a sexualidade estaria extremamente voltado para essa segunda via, com ênfase no controle e na prevenção.

De qualquer forma, vemos com Louro (1998, p. 87-88) que:

É indispensável admitir que a escola, como qualquer outra instância social, é, queiramos ou não, um espaço sexualizado e generificado. Na instituição escolar, estão presentes as concepções de gênero e sexuais que, histórica e socialmente, constituem uma determinada sociedade. A instituição, por outro lado, é uma ativa constituidora de identidades de gênero sexuais.

A ação dos mais velhos na formação das identidades sexuais aparece incorporada no discurso das crianças e em suas práticas, pois sabemos que as culturas infantis são construídas pela apropriação que as crianças fazem do que a cultura mais ampla lhes oferece através da sua reprodução ou reinterpretação. O comportamento das crianças é regulado pelos adultos e pelos seus pares na construção simbólica e cultural dos sujeitos e de seus corpos. Se às meninas se dirige uma contenção, aos meninos parece haver uma permanente cobrança de demonstrações de virilidade. O controle das emoções é relativo no caso das meninas e bastante assertivo sobre a conduta dos meninos. Certamente essas generalizações não são suficientes para o entendimento da complexidade das relações existentes, porém, auxiliam a análise da formação dos sujeitos masculinos e femininos.

Esse era o rumo que a pesquisa tomava ao final de 2007. Tudo indicava que a tese se constituiria num estudo baseado na sociologia da infância, que focalizava as relações de poder entre meninos e meninas numa escola municipal de Três Rios. Entretanto...

O Primeiro Dia de Aula no 1º Ano do Ensino Fundamental

O caderno de campo deveria ser mantido na esfera privada do estudo à qual somente a pesquisadora teria acesso e forneceria os dados da empiria para realização das análises. A princípio, não caberia sua apresentação em estado bruto. Gostaria, entretanto, de solicitar aos leitores a compreensão da importância de entrarem em sala junto com a pesquisadora na Escola Municipal Joaquim Silva, no primeiro dia de aula da turma na qual eram feitas as observações a qual estava, no ano anterior, no terceiro período da Educação Infantil. Convido a todos para dividir as surpresas e as perplexidades decorrentes da passagem das crianças ao 1º ano do Ensino Fundamental. Para que a leitura deste trecho não se torne cansativa, excepcionalmente não será observada a diagramação utilizada para outros eventos do campo.

Embora fiel ao caderno, o registro a seguir foi reescrito para apresentar maior coerência e coesão.

Cheguei à escola às 6h 46min, ansiosa também por esse recomeço: como seria o primeiro dia de aulas no 1º ano do Ensino Fundamental? Júlia também chegou cedo, passou por mim e deu um sorriso.

Na hora da entrada houve certa confusão com as filas, pois a professora da turma dos primeiros períodos estava atrasada. Acompanhamos a nova professora e subimos para o segundo andar onde a arrumação da sala chamou a atenção: filas de carteiras, isoladas umas das outras, um abecedário na parede e os numerais de 0 a 9. Havia várias crianças diferentes da turma do ano passado.

A professora se apresentou. Seu nome era Lídia, em seguida perguntou às crianças o que acharam da sala e disse: “A tia vai passar deverzinho de casa... A tia trouxe lápis de cor para quem não trouxe... A tia vai pedir para a mamãe trazer o material”.

A fala sobre si mesma na terceira pessoa apontava para uma relação com as crianças pautada numa infantilização, o que de certa forma contrariava as expectativas do grupo que havia alcançado uma nova etapa da escolarização básica e que no ano anterior referia-se às crianças mais velhas como detentoras de um *status* diferenciado em relação às da Educação Infantil.

Lídia explicou que a cada dia escolheria um ajudante, perguntou quem trouxe suco e pediu que João os recolhesse e levasse para a cozinha deixando-os na geladeira. Apesar de a turma ter 30 alunos, até esse momento havia 14. Aos poucos chegaram algumas crianças da turma do ano anterior. Richard começou a mostrar um brinquedo para o Renan, mas o menino na minha frente o delatou para a professora. Foi necessário arrumar as carteiras para que coubessem os 21 que chegaram. A mãe do Dudu veio buscá-lo avisando que ele tinha passado para o turno da tarde.

Wellington, aluno reprovado no ano anterior, cuja mãe conversara com Lídia na entrada, dizendo que naquele ano estaria mais presente e que qualquer coisa a avisasse, pediu para ir ao banheiro. Lídia

disse que não, pois esse ano seria diferente, nada de passeios pelos corredores e contou para as crianças sobre a troca de direção da escola: “A tia Martinha foi para outra escola, agora quem dirige o colégio é o tio José”.

Em seguida, todos se apresentaram, dizendo de onde vieram e eu também. Lídia mostrou um mural de aniversários e falou que contaria uma história, sem muitas figuras, era para eles imaginarem. Tratava-se de dois personagens, crianças, que não podiam estudar, pois precisavam trabalhar para ajudar os pais, até o dia em que ganharam um livro, um caderno e um lápis. Os pais conseguiram um emprego na cidade e eles foram para a escola. A história chamava-se “Uma viagem pelo mundo das letras”. A professora perguntou se eles conheciam alguém que não estudava por que precisava trabalhar; alguém criança como eles. Não havia ninguém. Nova pergunta: “Onde encontramos as letras?”.

Um menino, cujo nome eu ainda não sabia, respondeu que quando escrevíamos elas apareciam. Lídia, então insistiu: “Mas onde as achamos escritas?” Ela mesma respondeu: “No mercado, nas placas, na embalagem dos biscoitos... E números também, nós encontramos os preços no mercado”.

Júlia virou-se para mim e deu tchauzinho.

Lídia perguntou o que eles fizeram nas férias, vários responderam que jogaram videogame. Algumas meninas disseram que não fizeram nada. Lídia disse que trouxe um desenho da Aninha e do Zezinho, personagens da história para eles colorirem, mandou pintarem *bem bonito* que ela colocaria no mural. Aproximou-se de mim e disse que esse trabalho era para ver como as crianças estavam; uma espécie de diagnóstico. Nesse momento, percebi um desconforto pessoal que se traduzia numa má vontade para com as práticas exercidas.

Como algumas crianças tinham lápis e outras não, a professora disponibilizou lápis de cor e canetas coloridas. Richard perguntou: “Tia, pode começar?”.

Nesse momento me dei conta de que cada criança trabalhava absolutamente sozinha e fiquei me perguntando onde estariam as brincadeiras?

Percebi que Luís estava com alguma dificuldade, pois se virou para copiar o trabalho de Kátia. Como se tratava de colorir figuras, pensei que buscava certificar-se do que era esperado dele. Lídia avisou que as crianças deveriam trazer caderno no dia seguinte, pois ela passaria “deverzinho”. João terminou e Lídia elogiou o seu trabalho, sugeriu que quem quisesse contornar com *canetinha* poderia fazê-lo.

Nesse momento, eu me encontrava em pleno devaneio, as anotações do caderno de campo demonstram isso: Que vontade de voltar para o terceiro período, não encontro brincadeira aqui, só silêncio... Que saudades do Lucas, da Paula, do Júlio César, será que saíram? Que sensação de descontinuidade. E o Antônio K? Esse aqui ao meu lado é o Antônio W. Escutei a professora chamando e parei de devanear.

Lídia mandou escreverem o nome no desenho, que seria colocado no mural. Olhando para as crianças, vi Denis contornando um dos personagens do desenho. Em seguida parou, bocejou e ficou com o olhar perdido ao longe. Na sala ecoava o som de vários bocejos. Novamente meu pensamento se afastou do imediato da cena: O abecedário não incluía as letras do alfabeto americano, como ficam os Wesleys, Williams, Kauãs e Kátias?⁹

Entre tantas dúvidas, fiquei me perguntando se Lucas saberia escrever o nome, afinal era o seu primeiro dia numa escola. Nesse momento fui interrompida por uma batucada feita pelos meninos e prontamente repreendida por Lídia: “Parou a batucada!”.

Dirigi minha atenção ao Denis que parecia desmotivado, só bocejava, não fazia a atividade proposta, nada. Ele se levantou e foi à mesa da professora buscar lápis de cor. A dinâmica da sala era permanente, muitas coisas aconteciam ao mesmo tempo com as crianças, mas tratava-se nitidamente de uma atividade marginal, paralela à proposta de trabalho da professora. Richard começou a brincar com um helicóptero que trouxe de casa. João pediu para ir ao banheiro, Lídia

9. O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que adotou o alfabeto de 26 letras assinado pelo Brasil e demais países foi aprovado pelo decreto legislativo nº 54 de 18 de abril de 1995, entrando em vigor em janeiro de 2009.

autorizou. Diante disso, Wellington fez uma nova tentativa: “Posso ir ao banheiro, tia?”. Nova negativa: “Não, pois você gosta de passear”.

Lídia dirigiu-se novamente à turma dizendo que esse ano seria diferente já que eles teriam aula de informática, educação física e iriam à biblioteca. De certa forma, parecia um esforço de motivar as crianças com o que iriam encontrar na escola naquele ano. Enquanto isso, Richard levantou-se e foi à mesa de Wesley com o helicóptero. Lídia anunciou: “A tia está esperando todo mundo acabar para fazer uma brincadeira”.

A brincadeira consistia em vir uma “fileira” de crianças de cada vez até a mesa da professora e encontrar, entre as várias placas com os nomes dos alunos, o próprio nome para em seguida escrevê-lo na folha que coloriram. Lídia explicou que fez as placas do nome, de um lado com *letra de máquina* e outro com *letra de mão*. Perguntei-me se as crianças tinham conhecimento do que seria “letra de máquina”, afinal, esse conceito me parecia anacrônico diante da multiplicidade das fontes disponíveis em computadores.

Júlia seguiu a fila do João, que não era a da sua carteira e não identificou o seu nome. Lídia ajudou: “Júlia, como é a primeira letrinha do seu nome?”. Algumas crianças falaram “ju”. Júlia enfim encontrou seu nome. Lídia organizou a turma em grupos de quatro ou cinco crianças. Juntei-me ao grupo de Denis, William, Andressa, Wellington e João. Wellington pediu pela terceira vez para ir ao banheiro. Lídia aproximou-se dele e perguntou se ele estava mesmo com vontade ou queria ir passear, acrescentando: “Banheiro e água serão na hora da merenda”. Wellington aproveitou para emendar: “E o parque...”. Lídia logo pôs fim às nossas esperanças: “Parque é uma vez por semana e não é hoje!”.

Para a atividade seguinte, Lídia distribuiu livros orientando que eles lessem para depois contar ao grupo. Júlia bocejou bem alto. Denis me perguntou o nome da primeira letra de seu nome, respondi “D”, ele falou para a professora: “Tia eu tenho D no meu nome.”.

Enquanto William folheava rapidamente os livros, trocando-os; escutei Wellington falando para João: “Esse é muito maneiro, tem uma porcona dando mamá para os porquinhos”.

João dirigiu-se ao Luís em outro grupo e pediu: “Me empresta esse?”.

Luís ignorou o pedido. Wellington estava lendo um livro do Rei Leão e dizia: “Leão do mal, leão do bem”.

João corrigiu: “Isso aí é um macaco!”.

João beliscou Wellington, num misto de brincadeira e agressão. Lídia chamou a atenção dos dois. João procurava “leões bem fortes” no livro e mostrava para o Wellington.

Escutei Júlia na outra mesa dedurando dois colegas através de uma indagação: “O livrinho que a tia deu é para brincar de espada?”.

Lembrei-me de quanto essa sua habilidade de dizer o que os adultos queriam ouvir tinha sido um diferencial positivo a seu favor no ano passado, conferindo-lhe *status* e prestígio.

João e Wellington brincavam de se chutar por baixo da mesa, William acabou sendo atingido e ameaçou bater neles. Ao escutar a confusão, Lídia ameaçou retirar Wellington do grupo. João provocava Wellington para que ele reagisse e a professora brigasse. Ao pegar novamente o livro, Wellington mostrou para o grupo o leão mais forte. Pela quarta vez, ele pediu para ir ao banheiro, Lídia abaixou-se para falar com ele e enfim deixou que ele fosse, mas recomendou que não ficasse passeando pela escola. William aproveitou e pegou o livro do Rei Leão, procurando também o leão grandão. Júlia e William levantaram-se e começaram a trocar os livros pelos grupos, acabaram, ao invés disso, indo guardá-los no armário. Rubens tirou uma moto de brinquedo de dentro da mochila, João pediu: “Me empresta?” Rubens recusou-se e João avisou ao seu grupo: “Quando o Rubens pedir para brincar, não deixa”.

As alianças começavam a se restabelecer e novos acordos deviam ser selados diante do ingresso de crianças na turma. William, que a princípio não tinha nada com isso, perguntou: “Qual Rubens?”. João propôs ao William esconderem o nome do Wellington enquanto ele estava no banheiro. Enquanto isso, Júlia falou:

— “Ô tia... cheirinho de almoço...” Lídia perguntou quem queria contar uma *historinha*, das que tinham lido, Luís respondeu na lata:

— “Eu não sei contar nada ainda. Eu nem sei ler!”.

Lídia mandou Richard guardar o helicóptero e disse que as crianças fariam um dever de aula, para o qual deveriam manter a arrumação em grupos. Distribuiu uma nova folha e escreveu a data no quadro para copiarem. Denis escrevia espelhando. João e Wellington começaram a medir o tamanho dos seus lápis enquanto discutiam sobre qual era o maior. Liliane, William e Denis entraram na competição, William reclamou de João: “Ah lá, ele está aumentando!”.

As crianças iam fazendo as tarefas propostas: achar a letra do nome, escrever o nome igual ao da placa, contar quantas letras tinha, enquanto continuavam medindo seus lápis. João sempre acabava primeiro. Os apontadores foram colocados atrás dos lápis para que ficassem ainda maiores. William escreveu o nome todo. Wellington brincou de fazer seu pé conversar com o pé dos amigos. João começou a cantar a primeira sílaba do nome de William (“Wi, Wi, Wi”) como Carmen fazia ano passado para ajudar a encontrar a placa do nome. Na hora de colorir, percebi que William tinha dúvidas sobre as cores, mesmo as primárias. Todos em meu grupo começaram a batucar. Um menino se aproximou para fazer ponta no lápis e João, Wellington e William implicaram com ele. João falou sobre um lobisomem. Os meninos começaram a rir. Denis que estava concentrado na tarefa começou a rir também. Só Liliane estava quieta. Wellington levou outra bronca, embora todos estivessem “bagunçando”. João o provocava fazendo caretas, levantando as sobrancelhas e o chamando.

Lídia dirigiu-se a outro grupo e retirou um menino, afastando-o do grupo e brigando muito com ele, dizendo que não ia permitir que atrapalhasse os demais. Confesso que fiquei um pouco assustada com a intensidade da bronca. Alheios a isso, Wellington e João cantavam e uivavam, enquanto William começou a assoviar. Wellington perguntou ao João: “Quantos lápis você tem?” João respondeu: “Seis.” Wellington duvidou: “Então mostra!”.

João desconversou e chamou atenção para Denis, que estava atrasado na tarefa em relação aos outros. Wellington começou a cantar:

— “Créu! Créu! Créu!”¹⁰

William pediu: “Velocidade 4!” Wellington atendeu: Créu! Créu! Créu! Créu. William pediu de novo: “Velocidade 6!” Denis parou a tarefa para ver Wellington cantando: “Créu! Créu! Créu! Créu! Créu! Créu!” Wellington perguntou ao Denis: “Acabou?”

Como várias crianças acabaram, Lídia perguntou quem queria pintar a Aninha da folha. João não gostou da ideia e começou a ver em nosso grupo quem iria pintar. William começou a pintar o desenho e João o ridicularizou, William parou de pintar. Apesar dos demais, Wellington pintou o desenho da boneca, abriu o estojo e mostrou: “Olha minha cola hotweels.” (marca de carros de brinquedo).

Lídia pediu a Wellington que fosse até a “tia da cozinha” buscar pá e vassoura. Aproximou-se de mim reclamando que tinha que fazer tudo, inclusive a limpeza da sala, pois não acontecera a contratação do pessoal para tal. Disse ainda que havia mudado de estratégia com o Wellington em relação ao ano passado, solicitando sua colaboração sempre que possível.

William decidiu pintar a personagem, João e Liliane não pintaram. Em seguida, fomos para o refeitório, pois era hora da merenda. Percebi que Lídia não almoçou com as crianças. Ninguém me convidou para almoçar também. As crianças foram ao banheiro e beberam água, retornando logo para a sala. Algumas crianças abriram os biscoitos logo após o almoço, Wellington ofereceu-se para ajudar Denis com o refrigerante: “Quer ajuda colega?”.

Júlia pegou a vassoura e a pá e começou a varrer a sala. Mais uma vez, buscava agradar, fazendo algo que, percebeu, estava incomodando a professora. Lídia ia recolhendo os trabalhos e colando-os nos cadernos das crianças. Enquanto isso, permitiu que os meninos brincassem com seus brinquedos, mas recomendou: “Pique não pode!”.

Percebi que as crianças estavam compartilhando mais os lanches trazidos de casa do que no ano passado, talvez por terem almoçado

10. O *funk* do créu tem em sua letra apenas a palavra “créu” acompanhada de movimentos que imitam uma relação sexual, cada vez mais rápidos em função da “velocidade” anunciada.

antes... Lídia distribuiu folhas para desenho livre para as crianças que desejassem. Denis me deu um biscoito, aceitei. João perguntou para a professora: “Tia, de que a gente vai brincar?”.

Lídia propôs: “Carrinho, desenho”.

Renan tirou um potinho de filme fotográfico da mochila e distribuiu moedas de pequeno valor entre os companheiros da sua mesa. Lídia aproximou-se de mim e disse que tinham tirado o nosso recreio, ou seja, a ida ao parque com as crianças, mas “ordens eram ordens!”. Contou ainda que nessa turma havia onze repetentes e que as idades variavam entre cinco e onze anos.

Os meninos de minha mesa pegaram suas mochilas de rodinhas e brincavam de carrinho, apostavam corrida, brigavam entre as mochilas, logo veio a bronca: “Puxa, a mãe de vocês gastou um dinheirão para comprar essas mochilas e vocês vão quebrar?”.

Nesse momento percebi que as crianças tinham perdido a noção do que era permitido em sala de aula. De certa forma, o contrato velado que rege as relações numa instituição havia sido modificado e eles não conheciam os termos que estavam agora em vigor.

Wellington foi posto de castigo numa cadeira na frente da sala, não vi o que motivou isso. João pegou sua cola bastão e mostrou, Rubens colocou-a na boca e disse: “Olha o charutão!”.

Nós estávamos num pequeno grupo, sentados no chão, perto do armário. Quando a professora se aproximou, os meninos se afastaram. Lídia voltou a dizer que eles deviam brincar de desenhar.

Dentre os códigos modificados, encontramos o desenhar que no ano anterior pertencia à categoria “trabalhos” e esse ano fora deslocado para a categoria “brincadeiras” o que promovia um descompasso entre a proposta da professora e os meninos.

Voltei para minha carteira e Júlia se aproximou, depois se sentou para desenhar perto do William. João levou uma bronca por estar correndo. Renan e João deitaram no chão e brincaram que eram lobos. Teve início uma brincadeira de aproximação-evitação típica (Corsaro, 2009, p. 22). Rubens se aproximava, dava palmadas nos lobos e saía

correndo. A brincadeira era provocar o lobo e correr. João gritou: “Está com Renan!” Lídia acabou com a brincadeira: “Agora a tia vai dar papel e vocês vão desenhar! Vai ter um dia para brincar lá embaixo”.

Richard sentou-se em sua carteira quieto, mas não começou a desenhar. Não pude evitar considerar sua atitude um ato de resistência.

Wesley começou a brincar de fazer caretas, Lucas se aproximou assim como Antônio. Eles faziam a careta e viravam para o ventilador. Neste momento o coordenador Carlinhos veio em nossa sala e disse que daria um “recado do coração”, conversou baixinho com a professora na porta e veio falar com a turma. Não se apresentou, não disse sua função ou nome, apenas comunicou que havia uma nova direção e que as coisas mudaram: “Disciplina é tudo! Não pode sair um minuto antes do sinal. Só pode ir ao banheiro em caso de extrema necessidade. Se descer a escada ou a rampa correndo, vai voltar até aprender a descer direito, com muita disciplina. Qualquer problema, a tia pode mandar a criança conversar comigo, pois essa é a idade de colocá-los no eixo!”.

Vários pensamentos tomaram conta de mim e o que eu sentia era um misto de desespero e desejo de voltar para a turma da Educação Infantil. Fiquei me perguntando se as crianças estavam se sentindo da mesma forma.

Teve início um tempo de nada. Simplesmente esperávamos o sinal tocar. A demora devia estar incomodando também à professora, pois ela disse que a hora não passava, e começou a varrer a sala. Para o dia seguinte, Lídia sugeriu que as crianças trouxessem uma garrafa com água, para não sentirem sede. Observei que as meninas maiores deitaram a cabeça na mesa, esperando o tempo passar. Esse comportamento também não fazia parte do repertório de nossa turma no ano anterior. Os alunos que vieram da Educação Infantil pareciam bem mais ativos e apresentavam maior dificuldade em se adequar às novas regras sequer explicitadas.

Lídia continuava distribuindo folhas para desenho, uma maneira de ocupar as crianças nesse tempo ocioso. João recusou: “Não precisa não, tia”.

Rubens e Renan começaram a correr pela sala de novo, nova bronca! Rubens transformou sua mochila em guitarra e começou a “tocar”. Logo a brincadeira virou um pique-cola, as mochilas eram uma espécie de escudo que não permitia colar. Renan pegou os colegas. Lídia, mais uma vez, acabou com a brincadeira. William e Renan se renderam e foram pegar um papel para desenhar. João e Wellington dançavam a dança do créu.

Júlia estava apoiada na janela, olhando para fora e Lídia a mandou sair. Rubens avisou que ia embora de ônibus, precisava sair mais cedo. A professora começou a conversar com as crianças, quis saber de que brincavam, que músicas cantavam... João se animou, falou sobre a música das caveiras,¹¹ Lídia não conhecia. Falou sobre a brincadeira de “meus pintinhos venham cá” Lídia disse que depois iria combinar um dia que teria parque e, nesse dia, as crianças poderiam trazer um brinquedo para brincar, uma vez por semana. João perguntou esperançoso: “Amanhã?”.

Lídia disse que ainda não sabia e que nós teríamos que rezar para não chover, pois molharia a grama. Richard cantou a música do trem maluco. Algumas crianças cantaram junto.

Lídia explicou que bateriam dois sinais e, então, poderíamos sair, essa foi a única explicação referente às novas rotinas que as crianças teriam durante este ano. Depois, pediu que no dia seguinte, as crianças voltassem bem animadas.

A pergunta de Rubens, entretanto, ficou sem resposta: “Por que amanhã não pode brincar no parquinho?”.

Mudando os rumos da pesquisa: preservando o essencial

Não tenho recordações do meu primeiro dia de aula no Ensino Fundamental, talvez ele não tenha me marcado tanto como esta expe-

11. “Rock das caveiras”, gravado por Bia Bedran de autores desconhecidos.

riência enquanto pesquisadora. Como ficou evidente, a passagem de ano e o início da alfabetização trouxeram incômodos que, pouco a pouco, se configuraram nas questões que motivaram por fim este estudo. O primeiro dia de aula foi uma experiência única para a pesquisadora e para as crianças pesquisadas. As crianças pareciam não saber o que poderia ou não ser feito. As carteiras arrumadas em fileiras isoladas, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente da turma, a presença de onze crianças reprovadas no ano anterior que se somaram ao grupo, a ausência de um número significativo de crianças que compunham a turma do ano anterior, o abecedário e os numerais fixos na parede, tudo isso já prenunciava o início de um ano de trabalho diferente do que se tinha experimentado até então na Educação Infantil. As crianças não podiam correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Cada ação que fugia a estar disciplinadamente sentadas em suas carteiras era repreendida pela professora. Havia um descompasso nas ações daquelas que vieram da Educação Infantil e das que eram repetentes ou vindas de outras escolas. Atitudes como abaixar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar não faziam parte do repertório do ano anterior.

A partir desse ponto, o objetivo central transformou-se junto com a realidade das crianças; tratava-se agora de analisar, nas práticas observadas, os processos que indicavam uma ação social que transforma crianças em alunos, estabelecendo uma quase identidade entre as duas categorias. O trabalho assumiu novas configurações, buscava perceber o campo na tensão da cultura escolar com as culturas infantis. Entretanto, uma das marcas principais da pesquisa se manteve: perceber os aspectos descritos a partir daquilo que as crianças manifestavam em suas relações.

O produto desse esforço será apresentado a seguir. O próximo capítulo traz a construção do campo teórico, enquanto os demais buscam estabelecer as relações entre a teoria e a empiria reestruturadas sob a nova ótica que se desenhou a partir desse ponto.