

1.

Notas Iniciais

*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 Barros¹*

A conclusão desta tese representa uma conquista num percurso de transformação dos papéis sociais da própria autora: de psicóloga escolar à pesquisadora, de profissional da educação básica privada à professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tais mudanças refletem a passagem do tempo e as marcas por ele deixadas na história dos sujeitos que aparecem neste texto. Nestes anos, as crianças pesquisadas também cresceram, tornaram-se crianças mais velhas, alunas, pessoas cada vez mais ativas nas comunidades que integram.

Trabalhei durante quatorze anos com Psicologia Escolar em um percurso que conduziu à Educação Infantil. Os estudos realizados, nesse período, trataram das questões que se apresentaram na prática: como estabelecer uma ação dialógica na pré-escola? A observação de rodas de conversa trouxe dúvidas sobre se as ações desenvolvidas permitiam a formação de sujeitos críticos e criativos.² A análise desses temas foi fundamentada em teóricos que elegiam a linguagem como categoria central do conhecimento humano. Bakhtin (2002) e seu conceito de dialogismo, para quem o sujeito se constitui e é constituído na palavra. Vigotski (2000), e a relação do sujeito com um outro, mostrando que a própria subjetividade só faz sentido quando inserida num contexto dado. A abordagem da concepção de linguagem, com este referencial, teve por finalidade tecer os fios que constituem a subjetividade humana, a partir do diálogo, que insere esses sujeitos na cultura e na história.

¹ BARROS, Manoel. *Manoel por Manoel* in **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

² Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil da PUC - Rio, 2004. Orientadora Prof.^a Sonia Kramer.

Para a dissertação³, outras questões se apresentaram: a maior parte dos atendimentos realizados numa escola particular de classe média e alta no Rio de Janeiro tratava de problemas com o estabelecimento de limites. Os pais se mostravam perdidos na ação disciplinar. As inquietações da prática foram transformadas em pesquisa acadêmica, com objetivo de investigar o que expressavam as crianças sobre a autoridade dos adultos, tanto no ambiente familiar, quanto no escolar. A dissertação de mestrado foi desenvolvida como parte integrante da pesquisa *Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação* realizada pelo grupo Infância, Formação e Cultura (INFOC) da PUC – Rio, no qual se insere também esta tese. Partiu da suposição de que o papel de autoridade do professor da Educação Infantil ainda 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, entre outros, junto aos pais.

Esta reflexão foi articulada à contemporaneidade e suas demandas como um elemento profundamente modificador das relações das pessoas entre si e consigo mesmas. As novas formas de vivenciar tempo e espaço provocaram alterações nas subjetividades. O modelo flexível do mundo do trabalho, ao diminuir as hierarquias, provocou novas demandas e muitas incertezas. Nesse contexto as famílias perguntavam: “*O que vocês fazem para que as crianças fiquem tão comportadas?*”⁴ A pergunta que deu início à dissertação conduziu a algumas respostas possíveis, mas não conclusivas. Abordar a discussão do amplo para o específico permitiu um entendimento do contexto no qual as práticas de autoridade se construíram.

Foi necessário olhar a família como uma instituição inserida na história e sujeita às suas vicissitudes, levantando ainda outras questões: podemos tratar da educação das crianças como projetos familiares individuais ou precisamos

³ Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC - Rio, 2007. Orientadora Prof.^a Sonia Kramer.

resgatar o que há de coletivo nessa ação? É justo culpabilizar as famílias, ao mesmo tempo em que elas não têm condições concretas de agir por uma ocupação cada vez maior e real do tempo em atividades profissionais ou de formação? Viver uma época de transformações tantas e tão rápidas implica na necessidade de buscar explicações diferentes daquelas a que estamos habituados.

As reações das professoras ao excedente de funções que hoje lhe competem se traduziam em mágoa pela necessidade de atuarem em esferas anteriormente restritas ao ambiente privado familiar. Até que ponto o conflito família X escola mascara outra dimensão que sequer entra em questão nas atividades rotineiras? A quem compete a educação das crianças: à família? À escola? Ao Estado? Ou ao esforço conjunto dessas instituições visando o bem-estar das crianças?

Vários desdobramentos se colocaram como possíveis a partir das perguntas formuladas na dissertação. Entretanto, a escuta mais rigorosa das falas das crianças evidenciou que há muito a ser explorado na pesquisa de suas culturas. A forma como se apropriam dos valores da sociedade fala muito das próprias 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.

A pesquisa teve consequências a nível pessoal e profissional: vivi a mudança para a cidade de Três Rios⁵, situada 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.

As ideias para o doutorado começaram a se estruturar: o pré-projeto⁶ de tese apresentado tinha como objetivo a análise das 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 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 esta forma específica de inserção da cultura da infância.

⁴ Pergunta frequente dos pais aos professores e coordenadores do colégio pesquisado.

⁵ As características do município de Três Rios serão apresentadas no capítulo 1.

A entrada em campo se deu logo no início do doutorado⁷ e das observações emergiram as questões que despontaram desde então. A proposta do ingresso precoce no campo pretendeu possibilitar um estudo longitudinal, que se estenderia pelos quatro anos de duração do doutorado, a partir de uma inspiração etnográfica. Assim, 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 passou a ser feito ao início de cada semestre letivo, tendo se estendido até 2009, período em que a tese entrou na sua fase de conclusão, adiantada em um ano pelo ingresso da pesquisadora na UFRRJ como Professora Assistente.

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 aos papéis 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 *leitmotiv* da pesquisa;

⁶ A seleção de candidatas ao programa de pós-graduação da PUC – Rio se dá através da análise do projeto, memorial e currículo, além de prova escrita e entrevista.

⁷ A pesquisa estava integrada ao projeto maior do grupo de pesquisa INFOC – Infância, formação e cultura da PUC –Rio, sob coordenação da professora Sonia Kramer com apoio do CNPq e da FAPERJ.

tratava-se, agora, de convidar a sociologia da infância a entrar em sala de aula e perceber os agentes sociais em seus processos de transição.

Os fundamentos teórico-metodológicos foram tecidos através de diálogos com os conceitos elaborados especialmente por Bakhtin, Vigotski, Foucault, Certeau e Sacristán. Cada um desses autores contribuiu de maneira específica para a análise das questões levantadas, o que poderá ser visto ao longo da tese. Os conceitos operaram em três planos: de um lado tivemos a concepção de linguagem de Bakhtin, principal categoria de análise dos dados do campo e Vigotski fornecendo subsídios para um pensamento dialético em torno das culturas infantil e escolar tomadas como textos. Em outro plano, consideramos Foucault e Certeau na análise das estratégias de poder e das táticas de resistência encontradas nas práticas observadas e suas influências na subjetivação dos sujeitos. Por fim, a sociologia da infância e o conceito de cultura escolar permitiram explicitar elementos do campo, especialmente as relações das crianças entre si e com as práticas escolares, colocando-os num contexto.

A presente tese pretende estabelecer diálogos, para além das referências teóricas principais, com os pesquisadores que permitam compreender as práticas infantis e as institucionais, especialmente das escolas, na configuração das categorias sociais da infância e do aluno. Pretende ainda que ao *“olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança (para) revelar contradições e dar novos contornos à realidade”* (Kramer, 2008, p. 171). Definamos então a maneira de conceber a infância, etapa da história humana, que orientou este trabalho:

A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (...). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. (Kramer, 2007, p. 15).

Com o início do campo, o principal elemento para recolhimento de dados foi a própria pesquisadora. O diário de campo foi elemento fundamental nesse processo, constituindo-se na memória do que foi vivenciado. Registros fotográficos foram realizados com o objetivo de fixar em imagens o olhar, permitindo uma volta à concretude do campo sempre que necessário.

O que a princípio era mero acessório revelou-se um instrumento capaz de completar a experiência da pesquisadora no campo, configurando-se numa forma específica de narrativa. A fotografia mostrou o que os olhos não captaram no momento do acontecimento: o movimento, a dinâmica, as táticas das crianças. Não por acaso, as fotografias relevantes para a tese foram tiradas após a passagem das crianças para o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil estávamos – crianças e pesquisadora – ocupadas com as brincadeiras, os diálogos e as interações.

A forma de tomar a criança como *outro* foi o reconhecimento da diferença entre adultos e crianças sem a tentativa de encaixá-las numa instância totalizadora: “... a responsabilização pelo outro significa o estabelecimento de um diálogo que reconheça tanto as comunalidades como as diferenças”. O conceito de simetria ética foi importante para essa questão, pois na prática implica em “... que o pesquisador assuma como seu ponto de vista de partida que a relação ética entre o pesquisador e seus informantes é a mesma, a despeito da pesquisa estar sendo conduzida com adultos ou crianças.” (Borba, 2005, p.78). Importante ainda é ressaltar que simetria ética não equivale à simetria social; as relações desiguais entre adultos vão interferir na relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, importa, no entanto, monitorar criticamente as diferenças a partir da reflexividade, conceito que será desenvolvido como estratégia metodológica nos capítulos a seguir.

A etapa seguinte foi a de estabelecer um distanciamento crítico que favorecesse a exotopia da pesquisadora e seu retorno ao lugar de análise. Desse momento, até o final da pesquisa, ficou definida a presença no campo a cada início de semestre letivo, durante algumas horas ou dias, com o objetivo de avaliar as transformações vividas pelos sujeitos nesse período.

As crianças, seus pais e professores foram informados da pesquisa e autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros e imagens, Entretanto, o que seria um respeito á autoria poderia significar ao mesmo tempo exposição excessiva dos agentes envolvidos no processo. Como opção, diante de tal fato, o nome da escola, e de todos os agentes sociais foram substituídos por nomes fictícios, assim como as fotos utilizadas foram aquelas que não os expunham diretamente.

Alguns cuidados metodológicos característicos de pesquisas com crianças numa abordagem da sociologia da infância foram tomados. Corsaro (2005a, 2005b, 2001 e 1997) apresenta sugestões para a realização de pesquisas com crianças pequenas que pretendam estudar a cultura de pares. A entrada no campo é um momento particularmente sensível e a aceitação do pesquisador pelas crianças pode demorar algum tempo, pois sua posição de adulto atípico⁸ leva tempo para ser assimilada pelo grupo. A ótica adultocêntrica deve ser deixada de lado, o que nem sempre era muito fácil, pois tanto as crianças, quanto as professoras estabeleciam demandas para a pesquisadora que implicavam em assumir papel de autoridade. Sempre que isso era percebido, era evitado.

A participação nas brincadeiras ou mesmo na sala de aula foi outro aspecto que mereceu atenção cuidadosa. Não cabia à pesquisadora a iniciativa de propor brincadeiras, temas de conversas ou resolução de conflitos. Sempre que possível uma atitude coadjuvante era assumida: não ser a líder nas brincadeiras, não assumir os papéis de mãe ou professora, deixando que uma criança os desempenhasse, não começar ou terminar brincadeiras. Várias vezes observei o que se passava, mas, com alguma frequência, depois de aceita pelo grupo, era chamada atenção se me comportasse de maneira distinta do que era esperado das crianças. Caso eu entrasse na fila dos meninos na hora de ir ou voltar do pátio, logo uma criança me lembrava que eu era uma “menina”.

As observações foram realizadas em momentos de sala de aula, pátio, refeitório, entrada e saída, festas comemorativas da escola e ensaios preparatórios para uma festividade cívica (o desfile de alunos das escolas públicas em 7 de setembro é uma tradição no município pesquisado).

Várias foram as entrevistas informais com as professoras e elas estão relatadas no diário de campo. As crianças também travaram diálogos interessantes com a pesquisadora que estão, da mesma forma, registrados. Os espaços, os murais, os deslocamentos pela escola também foram objeto de análise. A secretaria escolar permitiu acesso às fichas dos alunos e, no primeiro ano de observação as profissões dos pais e sua renda em salários mínimos foram tabuladas.

⁸ Aquele que segundo Corsaro (2005a), não pretende assumir uma posição de mando ou liderança

O conceito de evento norteou o recorte das situações de campo analisadas. Segundo Kramer,

na produção dos discursos, das práticas e interações, os lugares que as pessoas ocupam e os significados que circulam interferem no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto. Na enunciação, os lugares e as condições de onde são proferidas as palavras e produzidas as interações produzem sentidos. (2009, p. 18).

Logo ficou evidente que ao recortar os eventos, para relatá-los aqui, algo escapava. No princípio não foi possível identificar o que ocorria, porém, com o avanço da escrita, os próprios eventos e suas complexidades forneceram informações preciosas. Inevitável uma recordação de duros treinamentos para a prática psicanalítica: o exercício da atenção flutuante⁹ parece ter criado uma memória, recuperada, de maneira não intencional, quando a pesquisadora se viu na situação de campo, observando eventos para o qual sabia que buscaria um significado. Percebi então, que, para encontrar o sentido dos eventos, eles não deveriam ser mutilados, focados, centrados na sua cena principal, pois que o que dava uma unidade ao acontecimento era multiplicidade de ações que se desenrolavam simultaneamente, dando visibilidade às táticas das crianças para permanecerem crianças apesar dos constrangimentos impostos pela cultura escolar. Peço paciência ao leitor se os eventos de campo parecerem longos, é neles que está o conhecimento que buscamos. Impossível não relacionar a forma como o campo se configurou para a pesquisadora com Benjamin quando trata da arte de narrar:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las (1983, p. 205).

A decisão de pesquisar a passagem das crianças para o ensino fundamental e sua escolarização levou à necessidade de buscar nas notas de campo o que

junto às crianças, mas reconhece que não pode se igualar a elas.

⁹ Nas “Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise”, Freud recomenda ao analista: “Ele deve conter todas as influências conscientes da sua capacidade de prestar atenção e abandonar-se inteiramente à ‘memória inconsciente’”. Ou “Ele deve simplesmente escutar e não se preocupar se está se lembrando de alguma coisa” (1996, p. 126)

Corsaro chamou de eventos primários (*priming events*) que dariam concretude a um conceito abstrato da sociologia: a socialização antecipatória. A partir das ações coletivas identificadas, Corsaro (2005b, p18) discute a importância desses eventos, organizados pelos adultos, para a transição das crianças da pré-escola para o ensino elementar na Itália. Como em um rito de passagem, foi interessante identificar nas práticas observadas se houve a existência dos três momentos dos quais fala Corsaro (2005b, p67): a separação, a liminaridade e a incorporação.

Quanto aos registros feitos após a passagem para o ensino fundamental, uma atenção especial foi dada às novas regras, ordem e mecanismos de controle, assim como aos deveres e ao desenvolvimento do pertencimento das crianças a este novo segmento. Foram analisadas as rotinas para identificação das rupturas ou continuidades (Corsaro, 2005b, p. 74 – 76).

O que será lido daqui por diante retrata o esforço de reconhecimento de uma realidade que faz parte de uma etapa importante das vidas das crianças. As transições escolares assumirão cada vez maior relevância diante da proposta de obrigatoriedade de escolarização das crianças de 4 e 5 anos, já aprovadas em Proposta de Emenda Constitucional (PEC 277 – A, 16/7/2009). Sem dúvida a Educação Infantil, *obrigação do estado, direito das crianças e opção das famílias* (Lei 9394-96), deveria ter se consolidado pelo viés da universalização da oferta, ao invés da obrigatoriedade da matrícula. A obrigatoriedade da escolarização a partir dos quatro anos promove uma grave cisão na Educação Infantil, que, mais uma vez, se vê pensada nas duas fases que a compõem: creche e pré-escola. Na medida em que a creche fica excluída desse processo - e não se trata aqui de defender a sua obrigatoriedade! - temos uma diminuição da sua importância perante os órgãos públicos que devem garantir seu financiamento.

A questão pode ser vista ainda pela ótica de que a existência de um direito, previsto na Constituição desde 1988, não é suficiente para a sua garantia, o que o faz valer é a sua demanda virar uma obrigação. Sem dúvida, aumentar a oferta de pré-escolas tem um lado extremamente positivo e provavelmente vai beneficiar crianças que hoje estão fora da escola. Os aspectos orçamentários presentes nesse debate também merecem destaque. Segundo a PEC os recursos devem ser alocados prioritariamente na nova faixa de obrigatoriedade (novo § 3º do art.

212), o que significa que, a nível municipal, a ampliação dos recursos só pode se dar pela pré-escola, uma vez que o Ensino Médio não é de sua competência. O direito à creche, nesse contexto, parece ter deixado de ser exigível. De fato, a obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos está posta. Trata-se agora de discutir que escola é esta que será oferecida às crianças, lembrando ainda o quanto é artificial essa divisão que separa em universos distintos crianças até 5 anos e 11 meses daquelas que já completaram 6 anos. O que está em jogo é o modelo de educação a ser implantado nas escolas para as crianças até os 10 anos, fase em que ainda se situam na infância. Aqui reside a relevância do tema desta tese.

Esse é o relato das transformações da Educação Infantil no país, das crianças, da pesquisadora. Para apresentá-las, os capítulos seguintes estão estruturados da seguinte forma: o capítulo 2 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 o campo começa a ser analisado à luz das teorias escolhidas. Ao final, o primeiro dia de aula no Ensino Fundamental e seu impacto sobre as crianças e a pesquisadora, justifica a opção por outras questões e define os rumos da tese.

Tal como numa construção, o capítulo 3 representa as estruturas e fundamentos da obra. Propõe uma discussão essencialmente teórico-metodológica e explicita 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 4 apresenta um 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 5 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 destaca-se 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.