

## 2.

**A Escola Municipal Joaquim Silva: Começando pelo Campo**

As meninas estão todas ao nosso redor, à exceção de Paula. Carmen (a professora) pergunta a uma delas quem é essa moça que está trazendo ela para a escola. Carolina explica que é a prima. Carolina senta e 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 à Carmen que vai ao banheiro// Há um grande cogumelo dentro de sala que descobri ser um banheiro// e busca potinhos.

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, F1TR<sup>10</sup>).

Penso que essa marca entre a lógica infantil e a adulta, essa fronteira que as separa, vai estar permanentemente sendo atravessada pelas crianças, pelas professoras e pela pesquisadora, buscando, para além dos outros diálogos que foram estabelecidos na tese, um encontro possível entre todos estes agentes.

Pode parecer pouco convencional começar uma tese através da apresentação de seu campo. Porém foi exatamente assim que esta pesquisa teve início. A entrada da pesquisadora na empiria se deu antes mesmo que as questões de pesquisa estivessem formuladas. Essa característica reforçou a inspiração etnográfica, mas, em nenhum momento se pretendeu um deslocamento deste estudo para o campo antropológico, trata-se, o tempo todo, de uma pesquisa educacional.

---

<sup>10</sup> Para a pesquisa mais ampla, na qual esta se inseriu, foram criados códigos para as escolas, sendo F relativo à escola de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil e TR as iniciais do Município de Três Rios.

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 pesquisadora.

Neste capítulo tratamos, então, do campo da pesquisa, buscando dar concretude aos agentes pesquisados através das informações sobre seus contextos e realidades. O município de Três Rios é apresentado ao leitor, assim como as primeiras incursões da pesquisadora na escola durante o primeiro ano da pesquisa, momento no qual as crianças observadas encontravam-se no 3º período da Educação Infantil, classe que agrupava crianças entre 5 e 6 anos de idade, e que antecedia, à época, a escolarização obrigatória.

## **2.1 Chegando a Três Rios**

O município de Três Rios localiza-se na Região Centro Sul do Estado do Rio de Janeiro. A população total do município é de 72.848 mil habitantes e sua área total é de 325 Km<sup>2</sup> segundo o IBGE (2007). A densidade demográfica é de 204,65 hab/km<sup>2</sup>. O município divide-se em dois distritos, o primeiro é o de Três Rios (sede) e o segundo é o distrito de Bemposta. Sua altitude é de 269 metros. O clima é classificado como mesotérmico com verão quente e chuvoso. Quanto aos aspectos políticos, o prefeito de Três Rios, à época da pesquisa, foi eleito a partir do apoio do prefeito anterior, que exercia seu segundo mandato, ambos do PMDB. O poder legislativo era composto por uma Câmara Municipal com dez vereadores e o colégio eleitoral tinha 56.097 eleitores. Em termos econômicos o

município caracterizava-se por atividades de indústria e comércio tendo como produtos regionais: charque, leite beneficiado, beneficiamento da farinha de trigo, café, aipim, hortaliças, tomate, embalagens de plástico, fabricação de cachaça, biscoito, macarrão, jeans, panelas, telas e instrumentos musicais. O município dispõe de três bibliotecas, sendo duas municipais e uma do Serviço Social do Comércio – SESC. Conta com um cinema e um teatro onde funciona o Grupo de Amadores Teatrais Viriato Corrêa. Quanto às atividades musicais há o Grêmio Musical 1º de Maio e um coral municipal. Dispõe também de uma Casa de Cultura e uma Casa de Ciência. O carnaval de Três Rios é divulgado pela prefeitura como o melhor do interior do Estado do Rio de Janeiro. Nessa época a cidade recebe um número significativo de turistas. Em junho ocorre a Procissão de Corpus Christi que mobiliza a cidade como um todo. As ruas, neste dia, são decoradas com flores e uma imensa variedade de materiais que são aplicados artisticamente por artesão, pintores e decoradores do local, formando tapetes ornamentais. No aniversário da cidade, em novembro, acontece a semana cultural na praça central – Praça São Sebastião – com apresentação de shows com grupos de balé, dança de salão, música popular, pinturas, gravuras, poesias, teatro, e capoeira. O turismo de Três Rios conta com atividades de rafting no rio Paraibuna, com 22 km de corredeiras que deságuam no único delta triplo da América Latina, que se forma do encontro dos rios Paraibuna, Paraíba do Sul e Piabanha.

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 campi em construção na cidade, atuando provisoriamente em prédios alugados. A Rede particular de Educação Superior é composta pela UNICARIOCA e pela Universidade Castelo Branco.

A pesquisa de campo aconteceu ocorreu nos anos de 2007 a 2009. A Secretaria de Educação, as implementadoras de Educação Infantil, os diretores das unidades escolares e os professores contatados nessa pesquisa mostraram-se receptivos e acolhedores. Não houve dificuldades para o levantamento das

informações. Não foram encontradas outras pesquisas relativas à Educação Infantil no município.

## 2.2 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 Infantil<sup>11</sup> relatou que, em termos percentuais, as crianças de 0 a 3 anos atendidas equivalem a 5% da população desta faixa etária, enquanto as de 4 a 5 anos são 40% das crianças nesta 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. Temos 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	2243
Ensino pré-escolar – escola pública privada	421
Ensino pré-escolar total	2.803

Fonte: IBGE Ano: 2008

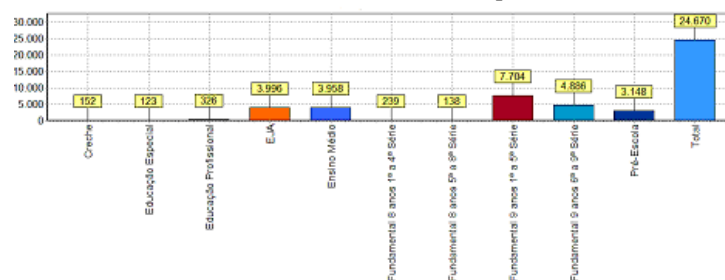
Apesar da nomenclatura semelhante à de outros municípios, as faixas etárias atendidas na Educação Infantil seguem critérios específicos. Assim, temos que, nas 2 creches do município, uma atendia crianças de 1 ano a 2 anos e 11 meses, enquanto a outra atendia crianças de 0 a 3 anos. Já as escolas exclusivas 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 aos dados do INEP,

<sup>11</sup> A Secretaria de Educação dispunha de implementadoras para acompanhamento da Educação Infantil. Dentre elas, nossa entrevistada que exercia a função de coordenadora informalmente.

sistematizados no Aplicativo Brasil Hoje<sup>12</sup>, 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 temos então:

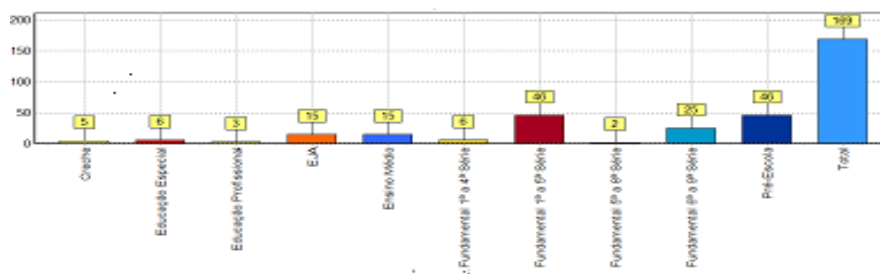
Gráfico 1 – Matrículas totais no município de Três Rios



Fonte INEP 2005

Os estabelecimentos educacionais se distribuíam da seguinte forma:

Gráfico 2 – Estabelecimentos de ensino no município de Três Rios



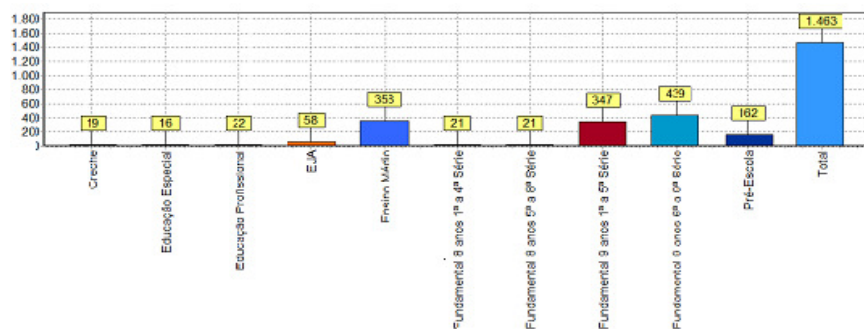
Fonte INEP 2005

Segundo a Coordenadora de Educação Infantil do Município, de uma maneira geral, a formação dos professores é a nível superior, embora o exigido seja o curso normal. Para os demais funcionários é exigido o ensino fundamental completo.

O número de docentes em atividade no Município e sua distribuição pelas etapas de ensino era a seguinte:

<sup>12</sup> 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 3 – Número de docentes no município de Três Rios



Fonte INEP 2005

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

Tabela 2 – Cobertura de atendimento

	População	Matrículas	% aproximado de cobertura
0 – 3 anos	5276	152	2,9
4 – 5 anos	2766	3148	113,8 <sup>13</sup>
0 – 5 anos	8402	3300	39,3

Fontes: IBGE/DATASUS Ano: 2007 e INEP Ano: 2005

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 diz respeito aos dados macro aqui observados, na verdade eles funcionam para dimensionar a realidade pesquisada. Fica, entretanto constatada a necessidade de um estudo que efetue o

<sup>13</sup> O número de matrículas superior ao de crianças geralmente deve-se ao atendimento de crianças de municípios limítrofes, tais como Levy Gasparian e Paraíba do Sul.

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 no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) 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 são: A Deliberação n.º 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 re-elaboração.

Não havia políticas de expansão da Educação Infantil, especificamente para as creches, entretanto, havia a previsão de aluguel de um imóvel para atender a 100 crianças, além de duas outras creches, uma com verba já aprovada pelo município e outra prometida pela câmara dos vereadores, além disso, estava sendo construída uma escola de ensino fundamental que incluiria turmas de Educação Infantil.

As crianças de seis 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.

### 2.3 Entrando na Escola

A escola Municipal Joaquim Silva foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Três Rios para realização da pesquisa. As observações foram realizadas no período compreendido entre 2007 e 2009. Nos dois anos iniciais, era realizada semanalmente com a presença da pesquisadora desde a entrada até a saída das crianças. No último ano, foram feitas algumas visitas para acompanhamento das crianças. Entrevistas foram realizadas com a Coordenação de Educação Infantil do Município e com as professoras, além de um questionário aplicado, dentro da pesquisa *EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: CONCEPÇÕES E AÇÕES*, do Grupo de Pesquisa INFOC – Infância, Formação e Cultura. O registro fotográfico adquiriu status de estratégia metodológica complementar na medida em que começou a revelar eventos que não tinham sido percebidos por uma 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 *foto-grafia* 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 situa a pesquisa, convido o leitor a entrar na escola e travar o primeiro contato com as crianças e os adultos que possibilitaram a realização desta tese:

Cheguei à escola às 7h 30 min, 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, e 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.

Essa turma é composta por 8 meninas e 21 meninos entre cinco e seis anos. É denominada 3º período e é a série que antecede a alfabetização. O regime de distribuição de alunos é seriado e não há no município a aprovação automática (informações dadas pelas professoras).

A rotina da turma é:

7h10 min - Chegada dos alunos e brincadeiras livres (às vezes a turma é chamada para um café da manhã, mas não é sempre).

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

8h 20 - Realização de trabalho

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

9h 45 - Almoço

10h 15 - 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, F1TR).

A Escola Municipal Joaquim Silva era considerada uma escola modelo pela Secretaria de Educação. Situava-se num bairro industrial do Município, um pouco distante do centro. Ao seu redor havia uma indústria de beneficiamento de carne, uma empresa de ônibus para transporte urbano e interestadual e uma empresa de importação e exportação.

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, neste primeiro ano de observação foi possível identificar algumas questões relacionadas às culturas

infantis, as 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 com negras e brancas<sup>14</sup>. Chamava atenção a maneira caprichosa com a qual seus cabelos 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 trinta e três crianças da turma tinham pai desconhecido, sendo criados pela mãe.

Tabela 4– Profissões 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

<sup>14</sup> Entrevista de Cláudia da Silva grupo Ubuzima <http://www.ubuzimacorpoealma.blogspot.com/> acesso em 25/6/2009.

Servente	2
Armador de estril	1
Pintor de automóveis	1
Caminhoneiro	1
Falecido	1
Chapa	1
Frentista	1
Balconista	1
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Secretaria Escolar da EM Joaquim Silva. 2007

Tabela 5 - Profissões das mães

Do lar	22
Doméstica	2
Vendedora	2
Costureira	2
Manicure	1
Auxiliar de cozinha	1
Autônoma	1
Ajudante	1
Arrumadeira	1
<b>Total</b>	<b>33</b>

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 Família<sup>15</sup> (PBF) que é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 69,01 a R\$ 137,00) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 69,00), de acordo com a Lei 10.836, de 09 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 <sup>16</sup>	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
<b>Total</b>	<b>33</b>

Fonte: Secretaria Escolar da EM Joaquim Silva. 2007

<sup>15</sup> Informação obtida no site <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>, acesso em 25/6/2009.

<sup>16</sup> 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 dez anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência com rendimentos de trabalho por sexo, segundo as grandes regiões, unidades 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.<sup>17</sup>

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 da pesquisa. Durante a sua execução (2007 - 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 a entrada das crianças repetentes do ano anterior e saída daquelas que não obtiveram a aprovação na turma.

Muitas foram as experiências no primeiro ano de observação e decorreu daí a primeira mudança nos planos de trabalho. O pré-projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação da PUC – Rio tinha como objetivo 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 de inserção da cultura da infância. Estar na empiria, entretanto, fez toda a diferença.

<sup>17</sup> Tabela 3.13 da síntese dos indicadores sociais da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD acesso em 25/9/2009 ao site <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/default.shtm>

## 2.4 A Educação Infantil: a Pesquisa no 3º Período

A pré-escola no município de Três Rios se organiza em três períodos: o primeiro atende crianças de três anos, o segundo, crianças de quatro e o terceiro período, objeto desta pesquisa, crianças de cinco anos, último ano antes do ingresso no Ensino Fundamental.

Alguns conceitos foram fundamentais para a construção do objeto. A noção de reflexividade, tomada de empréstimo à 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, neste 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).

Na interação com os sujeitos pesquisados, através da observação, foi possível ao pesquisador, o estabelecimento da reflexividade, conceito que pode ser aproximado ao da exotopia decorrente do excedente de visão de Bakhtin.

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

Refletindo sobre as anotações no diário de campo durante o primeiro ano da pesquisa foi possível identificar vários aspectos relativos 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 do debate sobre a 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).

#### **2.4.1 Uma prática pedagógica sedutora**

Nos momentos iniciais da pesquisa de campo fui surpreendida pela atuação da professora da turma de 3º 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 pôde permitir um direcionamento do olhar da pesquisadora 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 olhar, desviando-o das crianças.

A concepção de infância presente, na maior parte das vezes, na atuação da professora do 3º 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 se aproxima e diz 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 F1TR).*

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 está sendo abordado.

*Renan se aproxima da Carmen e diz:  
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 F1TR).*

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 pergunta: "Que dia é hoje?" Richard acerta o 16 e sabe que o seguinte é 17, aniversário do Antônio C. João diz: "Vai ter bolo, pipoca, refrigerante." Carmen responde: "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 F1TR).*

O **reconhecimento da função do lúdico** e do papel da **interação social** na constituição dos sujeitos se faz presente de forma que associa as dimensões afetiva e cognitiva, sem ênfase maior numa 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 mostram 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 "pó" e o "ca") em seguida, testou arrumações diferentes na ordem das sílabas, fazendo as crianças lerem o resultado de cada uma. (23/8/2007 F1TR).

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

Carmen começa a escrever as iniciais das meninas em baixo do desenho de uma borboleta no quadro de giz. Um menino se queixa que Júlia o chamou de burro. Carmen dirige-se a ela: "Ele tem orelhas grandes? Tem rabão?" Júlia: "Não." Carmen: "Então não é burro, é criança." (9/8/2007 F1TR).

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.

Vamos para fora da sala, organizados em fila e eu dou a mão para Lucas, o último da fila. Carmen pede minha ajuda para avisar quando for a hora do almoço e começa uma brincadeira de "laranja da china". Carmen vai dando instruções para as duplas e fica ela mesma com Lucas, que estava sem par. Fico observando. Ela manda colarem os rostos, depois as costas, depois os joelhos, os bumbuns, os cabelos ("Cuidado com os piolhos!") manda andarem pela quadra. Richard está aprontando, atrapalha os colegas, vários se queixam dele. Carmen chama sua atenção, mas ele continua, ela o manda sair da brincadeira e fica de mãos dadas com ele. (20/9/2007 F1TR).

Carmen nitidamente aplicou uma sanção ao 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 busca visibilidade, ela se envolve em ensaios de outras turmas e está sempre à frente de alguma atividade.// (30/8/2007 F1TR).

Enquanto eu observo uma brincadeira dos meninos, a professora do 2º período deixa uma menina do turno da tarde em nossa sala, pois vai acontecer um ensaio reunindo os dois turnos. Carmen acolhe a menina e diz "sua tia já vai chegar". Chama as meninas para sua mesa para mostrar a cestinha com a qual vão dançar e quase captura minha atenção. Me forço a voltar a olhar para a brincadeira dos meninos. (23/8/2007 F1TR).

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

#### 2.4.2 As interações com a pesquisadora

A entrada no campo se deu a partir da proposta de William Corsaro na 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 (Corsaro, 2005, p. 444).

Neste 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 desta posição e adotar o que Corsaro denominou de "*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, uma vez por semana até o final do ano. A princípio fui meio ignorada, as crianças não manifestaram muito interesse, embora eventualmente olhassem para mim e para o meu caderno. Neste dia, além da professora somente a 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 uma certa indiferença aparente à minha presença, o quê em conversas posteriores foi explicitado pela professora como uma preocupação de que eu estivesse ali para avaliá-la.

*A merendeira abre a porta e chama a turma para o café. A figura que estava sendo vista pelas crianças dá mais uma volta na rodinha e nós vamos ao refeitório. Carmen manda fazerem fila por ordem de tamanho.// Acho meio injusto, pois se o critério for sempre esse, Júlia, que é baixinha, será sempre a primeira.// Todos, inclusive a professora, tomam um mingau de milho. Ninguém me oferece e eu fico quieta olhando. Rapidamente todos voltam para a sala e para a rodinha. Eu vou atrás do grupo. (9/8/2007, F1TR).*

Aos poucos, no entanto, começo a ser 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 incontestável, me incluem no seu diálogo:

Júlia (para a pesquisadora): "Escreve meu nome aí!"  
 Pesquisadora escreve: JÚLIA  
 Ela não olha se eu escrevi. Vira-se para Catarina e implica: "Está com frio dona Sandra?"  
 Catarina responde: "Para!"  
 Júlia: "Não quer brincar comigo, não?" E pega um bolinho de papéis que Carmen havia posto na mesa para a tarefa, dizendo: "É meu."  
 Yasmin reage: "Não é nada!"  
 Júlia olha meu caderno e ordena: "Agora o da Catarina!"  
 Escrevo: CATARINA  
 Júlia pega os papeizinhos bege e arruma em sua folha formando uma sequência da mesma cor. Catarina ensina como fazer e começa a arrumar o trabalho da colega. Carmen que estava explicando percebe o movimento das duas. Carmen diz que, como a Júlia

acertou tão rápido, vai fazer outro. Júlia diz que não vai não. (16/8/2007, F1TR).

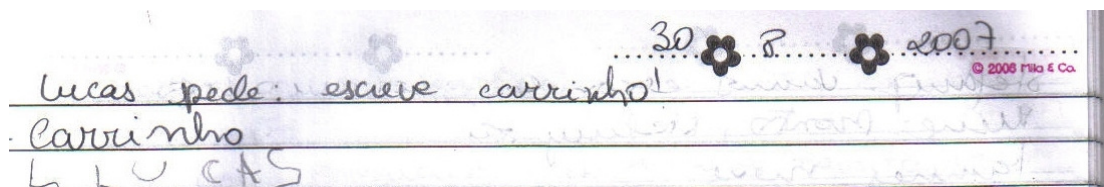
Fica evidente que, nesse momento se trata de verificar até que ponto a pesquisadora vai se submeter às ordens da líder. Em observações mais à frente o caderno se revela um importante mediador da relação pesquisador-sujeito.

Encontrei as crianças já na sala de aula, 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. Em seguida, Lucas elogiou meu perfume e se afastou. (30/08/2007, F1TR).



Gravura 1: Lucas escreve seu nome<sup>18</sup>

É freqüente a tentativa das crianças de fazer o pesquisador voltar ao papel de adulto típico, exercendo a sua autoridade e pondo fim a conflitos. O cuidado nessas situações é evitar a armadilha para não perder o seu 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?" Pesquisadora: "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, F1TR).

Júlia se destaca pela capacidade de identificação dos papéis a serem desempenhados e das expectativas que pode dirigir a cada um. Essa característica

<sup>18</sup> Aqui o nome original foi preservado porém sem identificação pelo sobrenome.

lhe confere uma liderança inequívoca entre as meninas. O exercício do comando, no entanto, se desenvolve entre tensões e é 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, F1TR).*

Outro aspecto importante para mostrar a aceitação do campo foi o convite – em minha terceira ida - pelas crianças e pela Carmen para que eu participasse do café da manhã e do almoço. Estranhamente, passou a parecer “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, F1TR).*

### 2.4.3 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-las 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 percebo que desde o primeiro encontro as questões de gênero já se faziam presentes, tanto na fala da professora quanto das crianças. Custei um pouco a enxergar isso, pois me encontrava capturada na idéia de relacionar “criança” e poder de tal forma, 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 estudo, pesquiso e observo 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, F1TR).

Historicamente, as feministas anglo-saxãs foram responsáveis pela distinção entre *sex* e *gender* buscando afastar-se de um determinismo biológico implícito nas idéias 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 sexuais, 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, p. 32) apresenta outras oposições inscritas na mesma lógica: público/privado, produção/reprodução, razão/sentimento, onde 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 estavam o 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, F1TR).

As relações de poder aparecem nas interações entre as crianças. É frequente que, nas brincadeiras, as crianças demonstrem liderança e exerçam 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 neste 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:

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

As manifestações de poder entre os meninos apontam para uma expressão clara e explícita de seu exercício. Não há dúvidas sobre quem está no comando e o que eles desejam ou não que aconteça 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.

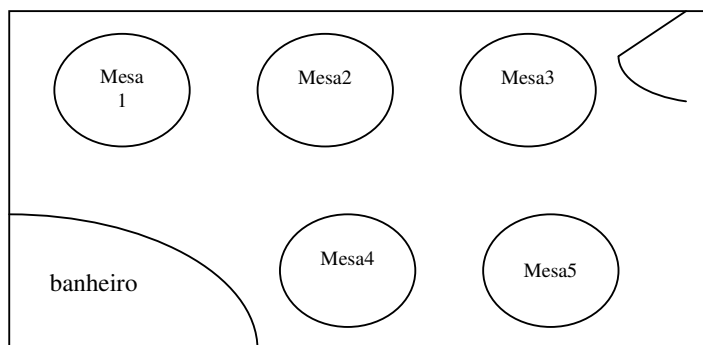
*Catarina abriu a mochila e tirou um telefone de brinquedo de dentro dela, ele fazia sons de toque e dizia uma mensagem em inglês. Imediatamente, virou o centro das atenções das meninas. Todas passaram a falar com ela com respeito. Thalita pediu: “Me empresta?”*

*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, F1TR).*

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 que se visualize essa 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– muito maior entre as meninas, ocupando quase toda a duração da atividade livre. Já os meninos, planejam rapidamente o que vai ser desempenhado e se dirigem 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, F1TR).

O exercício de poder entre as meninas se configura como um jogo para qual elas demonstram preparo diferenciado; Catarina não manipula tão bem quanto Júlia o oferecer e tomar que se faz necessário. Chama atenção também o tempo que demora para a brincadeira começar. Ao final deste evento, é possível perceber que Catarina aprende, durante a interação, estratégias que demonstram 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 dão 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. As meninas, por sua vez, pareciam se conformar a uma geografia de fronteiras bem mais limitadas e a uma postura de defesa de território, ao invés do avanço para o espaço dos outros. 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, F1TR).

Os comportamentos das meninas e dos meninos ainda diferiam bastante com relação à maneira como lidavam com objetos que atraíam a atenção de seus companheiros, conferindo-lhes algum status. Para os meninos, importava mostrar o objeto, estabelecer comparações, caso outro menino tivesse objeto semelhante e aí então, definir quem saía vencedor nessa 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, F1TR).

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, F1TR).

O comportamento das meninas, nessas ocasiões, 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 traz 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 ao dos meninos que era de exposição.

Tal 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 propõe que a relação das crianças, neste aspecto, permite um novo posicionamento analítico que desconstrói a polaridade decorrente de uma lógica simplista baseada na oposição entre dois pólos: um dominante, um dominado. A maneira peculiar das 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 fracturá-las e dividi-las internamente, surpreender as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades... (2002, p. 116).

Ferreira desenvolve o conceito de *posicionamento* para compreender que os modos possíveis das crianças construir e assumirem o gênero, não são consequência da influencia biológica concreta, nem de uma determinação social abstrata mas se revelam em ações situadas. As crianças, nas suas próprias experiências, ao interpretarem 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.*” (2002, p. 117).

O reconhecimento das variações possíveis introduzidas pelas crianças vem naquilo que Ferreira denomina as *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 aplica-se a duas crianças desta empiria em especial: Júlio César e Paula. Os dois transitavam com desenvoltura tanto pelo grupo de meninos quanto pelo de meninas. Para este autor, 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, 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. (1974, 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, F1TR).

Júlio César, por sua vez, conseguia acesso às brincadeiras dos dois grupos. Neste evento é possível observar o motivo que o distinguia 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, F1TR).

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, 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. (2005, 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, F1TR).

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).

Levantamento na ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no Grupo de Trabalho 23 – Gênero, sexualidade e educação, explicita a concepção de gênero que norteia a sua produção:

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 lingüística 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).

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. Assumir esse ponto de vista traz como consequência uma visão de identidade que próxima da definição de Stuart Hall:

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. (1997, 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 idéia 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, p.30) 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 pertencentes ao desenvolvimento, o que deslocaria para esse local uma premência em trabalhá-los. Foucault (1984, p. 66 - 67), 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 para 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 prevenção.

De qualquer forma, vemos com Louro 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. (1998, p.87 – 88).

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...

## **2.5 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 numa tese 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 aulas 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, será mantida a formatação do texto e não será observada a diagramação utilizada para outros eventos do campo. Embora fiel aos registros do caderno, o registro a seguir foi re-escrito para apresentar maior coerência e coesão

Cheguei à escola às 6 h 46 min, ansiosa também por esse recomeço: como seria o primeiro dia de aulas no 1º ano do Ensino Fundamental? Júlia chegou cedo também, 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 chegaria atrasada. Acompanhamos a nova professora e subimos para o segundo andar onde a arrumação da sala chamou minha atenção: filas de carteiras, isoladas umas das outras, um abecedário na parede e os numerais de 0 a 9. Percebi, ainda, várias crianças diferentes da turma do ano passado.

A professora se apresentou. Seu nome era Lúdia, 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.

Lúdia explicou que a cada dia escolheria um ajudante, perguntou quem trouxera suco e pediu que João os recolhesse e levasse para a cozinha deixado-os na geladeira. Apesar da turma ter 30 alunos, até esse momento havia 14. Aos poucos chegaram algumas crianças da turma do ano passado. Richard começou a mostrar um brinquedo para o Renan, mas o menino a 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 Lúdia na entrada, dizendo que este ano estaria mais presente e qualquer coisa a avisasse, pediu para ir ao banheiro. Lúdia 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 que fez 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. Depois 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 achamos elas 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 que se traduzia numa má-vontade para com as práticas exercidas.

Diante do fato de que algumas crianças tinham lápis, outras não, a professora disponibilizou lápis de cor e canetas coloridas para aqueles que não trouxeram. Richard perguntou: “Tia, pode começar?”

Nesse momento me dei conta de cada criança trabalha 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 supus que buscava se certificar do que se esperava 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, me encontrava em pleno devaneio, as anotações do caderno de campo demonstram isso: Que vontade de voltar para o 3º 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. Escuto a professora chamando e paro de devanear.//

Lídia mandou as crianças 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 ecoa o som de vários bocejos. Novamente meu pensamento se afastou do imediato da cena: O abecedário não inclui as letras do alfabeto americano, como ficam os Wesleys, Williams, Kauãs e Kátias?<sup>19</sup>

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 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.”

---

<sup>19</sup> O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que adotou o alfabeto de 26 letras assinado pelo Brasil e demais países foi aprovado pelo decreto legislativo n.º 54 de 18 de abril de 1995, entrando em vigor em janeiro de 2009 .

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 a folha que coloriram. Lídia explicou que fez as placas do nome, de um lado com letra de máquina e outro com letra de mão. Me perguntei 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 e, em seguida, Denis encontraram seus nomes. 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 encerrou com 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. Nesse momento, 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 com 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, Lúcia 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, Lúcia 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...” Lúcia perguntou quem queria contar uma “historinha”, das que tinham lido, Luís respondeu na lata:

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

Lúcia 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 que todos copiassem. 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 letra do nome, escrever o nome igual ao da placa, contar quantas letras tinha o nome, 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 ele 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 o Denis que estava atrasado na tarefa em relação aos outros. Wellington começou a cantar:

- “Créu! Créu! Créu!”<sup>20</sup>

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 idéia e começou a ver em nosso grupo quem iria pintar. William começou a pintar o desenho e João o ridicularizou, William

---

<sup>20</sup> O funk do creu tem em sua letra apenas a palavra “creu” acompanhada de movimentos que imitam uma relação sexual, cada vez mais rápidos em função da “velocidade” anunciada.

parou de pintar. Apesar dos demais, Wellington pintou o desenho da boneca, abriu o estojo e mostrou: “Olha minha cola hotwheels.” (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 houve ainda 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 Aninha, 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, buscando agradar através de fazer algo que percebeu que estava incomodando a professora, nesse momento, 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 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, apostaram 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 se pode ou não fazer 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 sentou-se 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 de 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 avisou que a direção havia mudado, agora era outro diretor e que as coisas mudaram.

- Disciplina é tudo! Não pode sair 1 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 a essas novas regras que sequer foram explicadas.

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 mandou ela 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<sup>21</sup>, 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

---

<sup>21</sup> Rock das caveiras, gravado por Bia Bedran de autores desconhecidos.



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?”

## **2.6 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 experiência enquanto pesquisadora. Como ficou evidente, a passagem de ano e o início da alfabetização, trouxeram incômodos que, pouco a pouco, se configuraram nas questões 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 deste ponto, o objetivo central transformou-se junto com a realidade das crianças; tratava-se agora de analisar, nas práticas observadas, os processos que indicam uma ação social que transforma crianças em alunos, estabelecendo uma quase identidade entre as duas categorias. O trabalho assumiu novas configurações, fomos em busca de 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 deste esforço será apresentado a seguir. O terceiro 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.