5.

Entretecendo os Textos a Partir do Contexto

Passava os dias ali, quieto,
no meio das coisas miúdas.
E me encantei.
Manoel de Barros[33]

A feitura deste capítulo trouxe uma dificuldade adicional à escrita: como apresentar os achados do campo sem parecer que a pesquisa se constituía num juízo de valor sobre as práticas das profissionais de ensino? Em vários eventos apresentados aqui parece inevitável o convite para que o leitor julgue a ação das professoras, como se a responsabilidade pelo processo educacional terminasse nelas e não envolvesse os gestores e as políticas públicas voltadas a essa questão. Não podemos perder de vista esta perspectiva que nos relembra, a todo momento, que os sujeitos destes eventos encontram-se todos, em maior ou menor grau, assujeitados por discursos que refletem uma cultura que naturaliza uma escolarização destituída de um sentido ético.

O objetivo da tese era a conjugação entre teoria e empiria para que o seu diálogo fosse tecendo o corpo de conhecimentos que ela se propõe a desvendar. De uma maneira geral esse objetivo foi perseguido durante a escrita, mas a inevitável diferença entre os campos do real e do saber em alguns momentos terminou por prevalecer. Se os capítulos anteriores, especialmente os dois últimos, foram essencialmente teóricos, este, bem como o capítulo 2, são voltados para o campo e seus achados. Ainda assim, as categorias de análise construídas ao longo do percurso pretendem possibilitar a síntese dialética entre as duas realidades.

Vigotski, como metodólogo escolhido para inspirar esse trabalho, mostra que a tentativa de análise tradicional, aquela que decompõe o todo em partes isoladas é inoperante para quem deseja conhecer uma dada realidade. O pensamento dialético exige uma ação que:

> desmembre a unidade complexa (...) em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não

[33] Manoel de Barros em entrevista a José Castello no Jornal da Poesia em http://www.revista.agulha.nom.br/castel11.html acesso em 15/2/2010.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado, mas apenas a alguns do seus elementos e propriedades concretas, os quais (...) contém em sua forma primária e simples aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise (2001, p. 397-398).

Este capítulo aborda o campo através de uma analítica da disciplina e da resistência, colocando em diálogo as culturas infantis e escolar. Busca ainda analisar as transições e as rupturas vivenciadas na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, por fim, estabelece os modelos de relação possíveis entre esses dois segmentos da Educação Básica.

Uma vez apresentadas as ferramentas teóricas que serão utilizadas é chegado o momento de fazê-las operar, de novo, na busca da construção de um conhecimento que revele algo sobre como efetivamente as crianças vivenciam essa transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e caminham no sentido de se reconhecerem enquanto alunas. Para tal serão vistas na empiria as expressões das culturas de pares, as pressões das ações escolarizadoras e os efeitos dessa tensão nas ações das crianças.

Mais uma vez peço ao leitor paciência com os eventos do campo que pareçam longos. Sua inclusão da maneira mais completa é uma componente importante para a análise dos dados.

5.1 A Ação das Crianças: Expressão das Culturas de Pares

> Júlia e Vanessa começam a brincar de fazer cócegas uma na outra e Júlia finge ter encontrado algo no bolso da jaqueta da colega. Catarina e Carolina formam outra dupla. Júlia e Vanessa fingem mascar chicletes e Júlia oferece: "Quer Catarina?"
> Carolina, não caindo no truque, responde: "Eu sei que vocês estão mordendo a língua." A dupla se afasta.
> Júlia, Vanessa e Yasmin ficaram brincando de mascar chicletes e um carrinho passou a representá-lo. O jogo era colocar o carrinho na mão da amiga fazendo de conta que estava dando chiclete. Júlia insiste em reintroduzir Thalita, que estava chateada, na brincadeira, puxa a sua mão e diz: "Abre a mão, é chiclete."
> Thalita recusa, mas já está com uma carinha mais satisfeita.
> Carolina não querendo admitir que ela e Catarina perdiam alguma coisa, insistiu: "Isso aí é carrinho que eu sei!"
> De repente, ouvimos a ordem sob a forma de música: "Arrumar a salinha..." E imediatamente as crianças responderam em coro: "....para fazer a rodinha!" (30/8/2007, F1TR).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

A capacidade de brincar a partir do faz-de-conta pressupõe a adesão dos envolvidos ao projeto. Dessa forma torna-se possível o desempenho de papéis onde cada qual tem uma idéia do que deve ser feito e dito. No evento acima, identificamos uma controvérsia entre as meninas, divididas em dois grupos, e uma relutância de Carolina e Catarina em participar do jogo. Para Corsaro, *"a maior parte dos jogos de papel entre dois e cinco anos é sobre expressão de poder"* (2009, p 35). Carolina e Catarina ao se recusarem a ceder aos desejos de Júlia participando da brincadeira, utilizam seu poder de forma a desmanchá-la, afinal desfazer o combinado implícito (havia um chiclete de faz-de-conta) é romper com a sequência possível do jogo, alterando as relações de poder e submissão necessárias ao exercício da liderança. De qualquer forma, essa é uma maneira das crianças exercitarem diferentes maneiras de se relacionarem.

Os jogos de poder e a construção de regras compartilhadas são dois aspectos de um processo que parecem permanentemente em conflito:

> Na hora do parque, um grupo de meninos foi jogar futebol. Havia um único gol, João se escalou para goleiro. A marca foi feita com chinelos e Wellington tentou fazer um gol bem largo, João reclamou.
> Wellington: João me deixa ser goleiro uma vez?
> João: Não!
> Alguém gritou um palavrão. Lídia brigou com Paulo que defendeu-se dizendo que não havia sido ele, mas o Kauã (que é seu irmão). Lídia chamou o Kauã. Richard queixou-se: tia, o Kauã está querendo me bater!
> Rubens propôs: Vamos brincar de queimada?
> João respondeu: Ô Rubens, depois você enche o saco para brincar de olezinho.
> Rubens foi sentar-se e André perguntou: Não vai brincar mais não?
> Rubens: Não.
> Luís convidou o Rubens: Vamos embora brincar de navio?
> Porém, foi embora sem esperar resposta.
> Caio e Wellington brigaram durante o jogo, Luís avisou à professora, enquanto isso, Rubens (que havia voltado ao jogo) empurrou Richard que começou a chorar. Denis arrumou a bola para o jogo continuar, porém Caio passou e a carregou. Richard continuava chorando.
> Liliane entrou pelo meio do jogo, ficou parada lá, como se quisesse participar, a bola era arremessada pelo parque todo. Antônio e Edmundo disputavam a posse da bola. Caio pegou a dividida e João deu a ordem: Chuta daí Caio!
> Paulo pegou a bola com a mão. João se estressou com Caio: Pô Caio!
> Caio se aproximou ameaçador, perguntando: Qual é o problema?
> João recuou..
> Wellington caiu e chutou o Renan que reclamou: Ai!

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> Wellington desculpou-se: Foi sem querer.
> João pegou a bola e ninguém foi tirá-la dele Liliane sentou-se no quiosque. Richard começou a chorar mais uma vez: o Wellington enfiou o dedo no meu olho! André foi ajudá-lo.
> Rubens tentou chutar a bola para o outro lado da cerca e Renan reclamou: A gente ia ficar sem bola!
> Caio era o único que se impunha ao João e cobrou o tiro de meta. //Pareceu começar uma aliança dos dois//
> Denis bateu na bola com a mão duas vezes e foi questionado por Caio: com a mão?
> Caio viu os colegas de sua turma do ano passado que desceram e sorriu para eles. Rubens fez um gol e João retrucou: Não valeu! Eles passaram na hora! O pênalti não é por sofrimento! Vai à m... Não valeu, tinha que marcar na marca do pênalti. Richard deu uma barrigada na bola e João foi até o meio do jogo buscar a bola. Caio reclamou: João, você já é goleiro, não pode vir buscar a bola aqui no meio!
> João rebateu: Pode sim!
> Richard não acertava uma bola. Queixou-se com Caio: Pô, você chutou a bola e me chutou também!
> Caio respondeu: Ô moleque não fiz nada contigo não. Vai pegar lá rapaz!
> Alguém gritou: falta!
> João confirmou: Falta!
> Renan pediu: João dá falta em mim também.
> William parou a bola e cobrou, marcando: Golaço!
> João: Não foi! Não foi gol não!
> William voltou para o meio do campo depois desistiu e foi andar sobre o muro.
> Acabou nosso tempo de parque. Perguntei aos meninos qual foi o placar e cada um disse valores diferentes. Para João a partida foi de zero e completou orgulhoso: Eu fui o goleiro.
> Outros disseram: 10 a 8, 50 a 3... (23/3/2008, F1TR).

A negociação de regras entre as próprias crianças é tarefa muito complexa para uma partida só. As crianças que já exercem alguma liderança conseguem impor suas decisões, estabelecendo uma "moral" própria para o jogo que não será necessariamente compartilhada por todos os participantes. Durante esta observação, cheguei a pensar que João tivesse trazido a bola de casa, o que não se confirmou, a bola era da Educação Infantil e a professora a havia emprestado para que o primeiro ano jogasse. Entretanto, a lógica infantil difere da do adulto num aspecto relevante: a submissão de alguns se dá mais num nível aparente do que real. Embora cedessem a alguns desejos de João, o grupo de meninos não reconheceu seu placar e esboçou reação à sua tirania através de Caio, que, no entanto, estabeleceu uma aliança com o líder deixando os outros meninos sem uma representação mais forte. De qualquer forma, a dizer pelos placares

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

divergentes, trataram-se de dois jogos simultâneos que ocorreram num mesmo evento: o jogo pela ótica de João e pela ótica dos demais meninos.

Entre as meninas, por outro lado, era comum o exercício de uma feminilidade associada às questões de estética:

> Júlia falou que passaria o batom na Yasmin, mas passou em si mesma. Vanessa cuidadosamente limpava o que ficou borrado na boca de Júlia e falou: "Para de passar! A tia falou que não pode." Júlia tenta aproximar Vanessa de Yasmin: "Cheira aqui o cabelo dela. Está cheiroso!" Olhando o trabalho com massa de Vanessa exclamou ainda: "Que bonitinho!" Vanessa havia modelado um regador e uma cesta. (F1TR 12/11/2007).

Os papéis são desempenhados de maneira estereotipada, revelando uma visão do feminino associado a preocupações com a beleza, a maquiagem, o jeito dócil de agradar à outra, enfim, um modelo de mulher fútil e "boazinha", que figurou por muito tempo no imaginário social.

Entre 2007 e 2009, os eventos observados na escola pesquisada não apresentavam brincadeiras de jogos de papel, eventualmente elas apareciam misturadas à brincadeira de aproximação-evitação, onde os meninos desempenhavam papéis de animais ferozes, este era, porém, mais um código do pique do que um exercício de papéis propriamente dito. As brincadeiras no parque geralmente incluíam correr, jogar bola, brincar com os poucos brinquedos existente – um escorregador e uma gangorra. Não havia brinquedos que pudessem funcionar como suporte da imaginação: bonecas, carros, panelas, casa de bonecas, ou qualquer espécie de objeto que não fosse trazido pelas crianças de casa. Estes, por sua escassez, geralmente geravam mais disputas do que brincadeiras. O pouco tempo dedicado ao parque também não favorecia este tipo de interação. Na Educação Infantil, as crianças frequentavam o parque diariamente, desde que não estivesse chovendo, durante trinta a quarenta minutos e nos anos do Ensino Fundamental, a ida se limitava a uma vez por semana durante trinta minutos.

Se, como afirma Corsaro, *"a cultura de pares é um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com os seus pares.* (2009, p. 32), de que forma a proposta pedagógica desta escola possibilita essa importante interação? Ao não

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

disponibilizar recursos materiais, espaciais e de tempo, para que as crianças brinquem e interajam livremente, o que isso diz do papel da escola? O tempo dedicado ao que é escolarizado recebe atenção, recursos (mesmo que parcos) e valor. Aparentemente, na escola pesquisada se deseja ter alunos e não necessariamente crianças.

5.2 Os Corpos como Elementos da Fabricação de Alunos

Uma semana após o início das aulas que marcou tão claramente a ruptura nas práticas da educação Infantil e do Ensino Fundamental, a pesquisa continuou. No segundo dia de observação no 1º ano, percebi que as crianças estavam bem mais ajustadas ao comportamento desejado nessa nova etapa. Havia um cartaz na parede contendo os *"Nossos combinados",* ou seja as regras definidas para o bom funcionamento da turma. Não me pareceu ter sido elaborada pelas crianças, pois trazia alguns conteúdos muito presentes nas falas dos adultos:

- Brincar sem brigar.
- Respeitar os professores e colegas.
- Jogar lixo na lixeira.
- Não correr ou andar pela escola (sic).
- Esperar a vez de falar. (20/3/2008, F1TR)

Estava explicitado ali o que se esperava de cada um e, de certa forma, aos poucos, as crianças já iam lidando com as novas regras de maneira mais eficaz:

> Caio cutucou William que cutucou André para passar a mochila para ele., isso foi feito escondido da professora. Percebi que as crianças agora quando desejam falar com outra criança que não está na fila seguinte, não chamam mais alto, mas pedem para a criança que está entre elas para chamá-la. (7/04/2008, F1TR).

A forma de utilização do próprio corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no Ensino Fundamental, era um espaço no qual os movimentos deviam ser mais contidos, as vozes deveriam ser reguladas num volume mais baixo, os movimentos não autorizados ou não participantes das ações escolarizadas deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta aos envolvidos na comunicação. Percebe-se aqui uma sujeição dos corpos infantis á lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Com Foucault (1977, p. 133), vemos que o corpo é uma superfície que sofre as ações das relações de poder e de suas tecnologias específicas. Como dimensão material, o corpo preexiste ao sujeito, sendo o caminho necessário para os processos subjetivantes que formariam um "ser", produto e prisioneiro do próprio corpo.

O exercício produzido sobre o corpo pelo poder disciplinar cria um ambiente no qual outro cenário é imediatamente visto como anormal, fora da norma. A disciplina explicita as regras, o corpo deve cumpri-las.

> A pesquisadora estava no parque com as crianças sob cuidados da professora do 1º e 2º períodos. Um aluno de sua turma ficou preso entre as traves do balanço. Bastou um segundo que ela se descuidou dele. Ela foi correndo socorrê-lo e depois me contou que ele é problemático, assim como a irmã, mas não foi ainda ao neurologista, disse ainda que ele anda na ponta dos pés. Em seguida, me mostrou outro aluno de sua turma e disse que ele era um menino mau, para quem ela fazia oração todos os dias e que ele brincava igual a bicho, de baixo das mesas. Ele se aproximou e pediu para tirar o casaco. A professora não tirou. (30/8/2007, F1TR).

Segundo Gondra (2009) o higienismo tornou-se uma ciência reguladora do corpo prescrevendo as maneiras que deveriam ser o ambiente natural e a relação dos corpos e das funções vitais. O corpo visto então sob as dimensões "*do corpo-anatomia/fisiologia, corpo-neurologia e corpo-vontade*." (p.80). A escola tem papel relevante na ação higienista, atuando, ainda que de maneira distinta, na tripla dimensão.

A atividade partilhada é responsável por produzir significações que, ao serem apropriadas, criam o plano do sujeito, ou seja, sua consciência. A consciência de si se desenvolve mediante a internalização dos signos e através do processo de significação, que traduz as condições de funcionamento da sociedade, suas estruturas de relação e suas práticas sociais. A significação permite a conversão de um fato natural em cultural que passa, dessa forma, do plano social para o plano individual (Pino, 2000). O corpo ao sofrer a ação da significação atribuída a ele pelas culturas escolares sujeita cada uma das crianças a um modelo de normalidade que, introjetado, regulará suas ações e possibilitará a construção de uma idéia de si, mais ou menos adequado ao projeto disciplinar. A consciência reflete o mundo objetivo, sendo uma construção subjetiva, portanto peculiar, da realidade. A formação e desenvolvimento do psiquismo humano se fazem com

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

base em uma crescente apropriação dos modos de pensar, sentir e agir culturalmente elaborados.

A questão relativa à aprendizagem dos gêneros também se processa através do corpo. No capítulo 2 vimos algumas especificidades do comportamento de meninos e meninas como as diferentes formas de exercícios do poder, a ocupação espacial das brincadeiras, a maneira de lidar com objetos que conferiam algum prestígio ou status ao seu possuidor entre outras.

> Chegou a hora do pátio. Descemos em filas separadas por gênero e Lídia organizou a brincadeira entre os meninos, participando com eles de "o macaco mandou", depois a brincadeira foi de chicotinho queimado. As meninas ficaram num canto brincando de roda. (7/04/2008, F1TR).

As filas por gênero eram uma rotina desde a Educação Infantil. Sempre nos deslocávamos pela escola numa fileira de meninas e outra de meninos, cada qual de um lado da professora. Entre as aprendizagens escolares estava também, sem dúvida, a de como se constituir um sujeito masculino ou feminino. A possibilidade da reprodução interpretativa, entretanto, inseria uma margem de transformações nos papéis desempenhados.

> Era dia de Cosme e Damião[34] e a escola estava vazia. A professora deixou que as crianças brincassem no pátio. Juntei-me ao grupo que era composto por Vanessa, Carolina, Júlio César, Rubens e Antônio. Nesse momento, meninos e meninas interagiam , enchendo um balde com terra., o que não era muito comum. Carolina mandava, definindo o quê cada um faria. Rubens começou a querer virar o balde e Júlio César não deixava. Primeiro ameaçou: Assim eu não mostro onde tem mais areia!
> Rubens pediu: Mostra?
> Júlio César: Não.
> Rubens avançou sobre o balde para virá-lo, Júlio César o recuperou rapidamente dizendo: a Vanessa gostou daqui; ela que inventou a brincadeira!
> Enquanto isso, os outros três estavam próximos ao escorrega juntando mais terra para o grupo.
> Júlio César definiu: O fogão é aqui!
> Rubens derrubou enfim o conteúdo do balde, Carolina contrariada reclamou: Vai esvaziar tudo? Então vou lá com a Vanessa!
> Rubens argumentou: Depois faz mais.
> Júlio César propôs: Vamos fazer pudim de banana?
> Rubens, no entanto, não queria brincar disso e a discussão durou até que Rubens negociou, brincaria de comidinha, mas quem definia

[34] Santos da Igreja Católica, reverenciados também pela Umbanda, cuja celebração inclui distribuição de balas e doces para as crianças.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> o cardápio era ele: Está bem, estou arrumando, estou fazendo um brigadeirão.
> Júlio César: Minha mãe faz um brigadeirão...
> Júlio César subiu na tela de proteção do parque, enquanto Rubens e Antônio colocavam terra no brigadeirão. Júlio César arranjou uma linha de pipa que estava emaranhada na tela. As meninas se aproximaram, trazendo mais terra em um saco de biscoito furado. Antônio perguntou a elas: Vamos fazer uma casinha para o pudim?
> Carolina propôs: Vamos arrumar a festa.
> Antônio: Já sei! Parabéns para você.
> Antônio pegou a terra do monte e jogou no saco furado, começou uma briga. Júlio César se aproximou correndo e falando: Consegui engaranchar!// ele estava falando da linha que ele conseguiu soltar da tela.//
> Antônio sugeriu: Então balança!
> Júlio César foi comunicar sua conquista aos outros: Gente, gente! Eu peguei! Ah arrebentou! Antônio foi atrás de Júlio César e propôs que eles brinquem de homem aranha correndo atrás das meninas. Júlio César tentava reorganizar o grupo em torno de um objetivo comum: "Gente eu arrumei, vocês não querem brincar de jornada?" (27/9/2007, F1TR).

Através do jogo de papéis também os estereótipos que revelam expectativas de gênero são experimentados, desafiados e reconstruídos socialmente na cultura de pares. Nesse evento, a possibilidade de interação entre os meninos e as meninas foi reforçada pela baixa freqüência no dia. Interesses em comum puderam ser compartilhados e até uma brincadeira mais associada aos papéis femininos – a "comidinha" – pôde incluir meninos e meninas. Entretanto, a colaboração parecia permanentemente em risco diante da possibilidade de um dos integrantes do grupo – geralmente um menino – romper com o combinado, entornando o conteúdo do balde, indo buscar outro objeto que despertou seu interesse ou propondo uma outra brincadeira de aproximação-evitação.

Entretanto, não eram apenas os corpos infantis que estavam sujeitos às exigências do poder disciplinar. Também as professoras eram cobradas quanto às suas posturas e à altura de sua voz. De certa forma, o gritar em sala era entendido como uma fraqueza no controle que a professora exercia sobre seus alunos, devendo a todo custo ser evitado ou escondido. As crianças percebiam isso. Havia uma combinação implícita de que as turmas não deveriam ser barulhentas. O controle era sobre as crianças e as professoras e parecia estar disseminado por todos os lugares. Desde a fala do Coordenador no primeiro dia de aula, não havia dúvidas quanto à orientação: *"disciplina é tudo!"* (3/3/2008, F1TR).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> Kauã começou a brincar de luta com Rubens, Lídia deu uma bronca bem alta: "Kauã que brincadeira é essa?" Denis, diante do grito fechou a porta da sala. (10/3/2008, F1TR).

A idéia de que o barulho não deveria estar presente na escola aparece em vários momentos. Aprender a fazer silencio é um dos atributos do sujeito escolar.

> Shophie deitou a cabeça na carteira enquanto Mariana coloria as folhas. Edmundo, Júlia e Lucas começaram uma bagunça. Richard e Renan iniciaram uma brincadeira de luta, mas rapidamente pararam. Caio veio sentar-se ao meu lado, na última carteira, em seguida levantou-se para conversar com William e Denis. Renan e Richard sentaram no chão. Wellington deitou na cadeira. Renan e Richard jogavam algo, me pareceu ser uma borracha. Richard voltou para a carteira, fingiu comer algo e deu chute e umas palmadas de brincadeira no Renan. A brincadeira começou a ficar mais abrutalhada. William amassou a folha do Kauã, esse se queixou e Denis disse que foi o Wellington. Lídia avisou que ele ficaria sem parque. Richard e Renan atenderam ao chamado da professora para "levarem o caderninho para a tia colar." Caio balançava a carteira como se estivesse numa cadeira de balanço. Enquanto Lídia colava a folha no caderno, Richard fazia polichinelo na sua frente. Lídia perguntou o que estava acontecendo e Richard voltou para o seu lugar. (10/3/2008, F1TR).

É impressionante que toda essa atividade aconteça enquanto a sala de aula parece calma. Não há barulho excessivo e nem parece haver confusão. Há um dinamismo incessante na sala, mas se alguém passar atrás da porta não terá idéia do que ocorre ali.

> Yasmin e Camilla conversavam o tempo todo em que Lídia não olhava. Parecia que Yasmin ajudava à Camilla, não ficou claro para mim se era com a atividade ou não. Depois de certo tempo, Yasmin não disfarçava mais, sentou-se de costas para a professora. //Será que Yasmin fez a tarefa?// Denis e Caio começaram a conversar baixinho também. As crianças descobriram que se conversassem baixinho não receberiam reprimendas. (10/3/2008, F1TR).

Mesmo quando percebido, o barulho alheio, especialmente se fosse produzido por um adulto, deveria ficar sem registro:

> Alguma professora grita com a turma em outra sala, Júlia comentou: "Tem alguém gritando aí..." Lídia a repreendeu: "Júlia!" (7/4/2008, F1TR)..

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

5.3 A Disciplina em Exercício: Exames e Sanções

Para que a disciplina tenha sucesso não é preciso muito: o olhar hierárquico, o castigo normalizador e o exame. Isso compõe o poder disciplinar e suas técnicas minuciosas, às vezes íntimas, mas com considerável importância. Pequenas ações no cotidiano escolar revelam isso. Um olhar severo, uma chamada de atenção, o apagador que bate no quadro, a falta de direito de ir ao parque, enfim, há um repertório variado de ações destinadas a punir aquilo que escapa ao comportamento desejado. Segundo Foucault:

> Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal. É beneficiado por uma espécie de privilégio de justiça, com suas leis próprias, seus delitos especificados suas formas particulares de sanção, suas instancias de julgamento. (1977, p 171).

O efeito educativo da sanção se exerce tanto naquele que cometeu o delito, quanto nos demais:

> João perguntou: "O Wellington vai para o parque hoje?" Lídia respondeu: "Não, ele vai pensar duas vezes antes de dar um soco no nariz do amigo até tirar sangue, ainda mais um amigo pequeno como o André." (28/4/2008, F1TR).

Um sistema de recompensas é a contrapartida da punição e exerce os mesmos efeitos. Importa assimilar que *"é passível de pena o campo indefinido do não-conforme"* (Foucault, 1977, p 172). Uma dimensão moral atravessa todos os comportamentos que serão considerados "bons" e dignos de recompensa ou "maus" e sujeitos à punição. Para Foucault, é possível estabelecer uma economia, um balanço favorável ou não. Assim o que se classifica a partir daí não são as suas ações mas o próprio sujeito.

> A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*. (1977, p. 176)

A disposição do mobiliário em sala de aula contribui para o exercício do controle. As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, uma atrás da outra, um espaço na frente reservado para a professora, as amplas janelas transparentes. De uma forma geral, parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Foto 1: A sala organizada em fileiras, professora à frente.

Foto 2:As transparências da escola

A fila é um dos elementos cruciais do poder disciplinar, cada sujeito torna-se uma unidade e cada unidade tem seu lugar determinado. Na entrada, cada criança procura a fila de sua turma que se organiza de forma sequencial, dos mais novos até os mais velhos. A cada ano, as crianças mudam de série e adquirem o direito de passar para a fila ao lado. A fila acaba sendo o organizador que distingue gênero, idade, tamanho, poder. As crianças aprendem, desde muito cedo que estar na fila é fazer parte daquele universo, entretanto, ao mesmo tempo que individualiza, a fila torna seus participantes dispensáveis, pois quando algum deles falta, ela imediatamente se reconfigura através do deslocamento de suas unidades. A fila faz, de cada criança, mais um aluno, num espaço serial. Para atingir os resultados desejados a disciplina demanda que, além do espaço, o tempo também seja controlado. Essa característica apareceu no campo durante todo o tempo da pesquisa nas três diferentes turmas, com três professoras distintas:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> Júlia se aproxima e pergunta à Carmen pela surpresa. Carmen diz que mostrará na rodinha. Júlia insiste: "Agora!". Carmen não cede: "Não Júlia, vou mostrar na hora da rodinha!" (9/8/2007 F1TR)

Os achados de Barbosa (2006) ao estudar a rotina na Educação Infantil, podem ser estendidos para uma reflexão que se aplique também ao Ensino Fundamental. A institucionalização que se desenvolveu na modernidade, demandava uma uniformização dos sujeitos para garantir os resultados desejados com um menor dispêndio de energia. Assim submeter a todos aos mesmos horários se traduzia na negação das necessidades individuais em nome de um sujeito abstrato, genérico e necessário à configuração daquela época. Até hoje, entretanto, as crianças na escola devem sentir fome, vontade de ir ao banheiro, ter disposição para fazer as tarefas ou desejar brincar nos mesmos horários.

> Fomos para o refeitório e retornamos após a merenda para recolher o material, já que o horário de parque seria 15 min antes da saída. (10/3/2008, F1TR).

> Romeu pediu para ir ao banheiro. Ana Maria respondeu: Nem pensar! Você já foi na hora do leite. (13/4/2009, F1TR).

A rotina escolar traz ainda, como consequência, grande quantidade de tempo de espera resultante do término de uma atividade antes do horário previsto para a seguinte e diante da impossibilidade da professora gerenciar o tempo de sua turma da forma que achar mais conveniente. Esses tempos de *nada* devem ser ocupados para que a falta de direcionamento não propicie uma liberdade criadora que poderia se opor ao rígido controle.

> Wellington pegou a vassoura e começou a varrer a sala. Lídia mandou que as crianças juntassem as cadeiras em pares para desenharem enquanto aguardávamos a hora de descer. (10/3/2008, F1TR).

Era comum que as crianças que terminassem a atividade proposta ficassem sem fazer nada até o restante da turma acabar.

> Júlia observava o dever dos colegas que estavam sendo colados. Sophie deitou a cabeça na carteira enquanto Mariana coloria as folhas (10/3/2008, F1TR)

Como em tudo o mais, as crianças se apropriavam dessa construção temporal, reproduzindo-a interpretativamente:

> Renan: Você já fez sete anos?

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> Denis: Já.
> Renan: Eu também vou fazer sete, depois vou passar para oito, nove, dez, onze, depois noventa, noventa e um, noventa e dois... (19/5/2008, F1TR).

As atividades que compõem a rotina escolar ficam permanentemente submetidas ao horário que, na lógica disciplinar, vai garantir a qualidade do tempo. A fala dos professores é profundamente marcada por esse aspecto: há tempo para estudar e tempo para brincar. Inevitável a lembrança da fala de uma criança, de 4 anos, em pesquisa anterior (Motta, 2007, p.117 – 118):

> Pesquisadora: As crianças brincam... e o adulto?
> Lívia: O adulto não, ele tem que fazer coisa importante.
> Pesquisadora: Brincar não é importante?
> Lívia: Para as crianças é, mas para os adultos não.
> Pesquisadora: Entendi. E quais são as coisas importantes que o adulto faz?
> Lívia: Eles tem que trabalhar, os pais... A minha mãe tem que fazer muita coisa importante, ela tem que escrever o dia todo.
> Pesquisadora: O dia todo?
> Lívia: É...

Não há como negar que o texto faz sentido em seu contexto, porém, se inserido na corrente contínua do discurso e num exercício livre de estender o pensamento de Lívia para a realidade da tese, cumpre perguntar se, em sendo a escola lugar de *trabalhar*[35], especialmente depois do ingresso no Ensino Fundamental, ela não seria um espaço para excluir as crianças e introduzir os alunos.

Quando o controle funciona, não há necessidade de punição, para isso as sanções normatizadoras são aplicadas sob a forma de micropenalidades que se apresentam desde punições sutis até castigos que implicam em privação de alguma atividade ou em humilhações:

> A professora aproximou-se do Caio e deu uma grande bronca nele por ele estar perdido no ditado, disse que deveria deixá-lo sem saber. //Caio fica extremamente chateado quando chamam sua atenção//. (7/4/2008, F1TR)

Já os exames fazem parte de um ritual que classifica, enquadra, promove ou reprova em função dos resultados obtidos. Através deles, os sujeitos adquirem uma visibilidade que individualiza e sanciona. Para Foucault, o exame permite ao professor além de transmitir o que sabe, construir uma vasta gama de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

conhecimento sobre seus alunos (1977, p. 179). Estabelece-se assim a ligação saber-poder que marca definitivamente a sociedade disciplinar e que permite a construção de um indivíduo documentado, descrito, comparado.

> Carlos perguntou: "É hoje a prova?" A professora respondeu que o teste seria no dia seguinte e ia somar com a nota da prova. Lídia começou a devolver os cadernos de aula e Carlos queixou-se: "Tia, a Sophie me xingou!". Sophie respondeu: "Só por que eu fiz o dever de casa ele disse que os outros são burros". (28/4/2008, F1TR).

> Antes de me dirigir ao 2º ano, passei na sala da Carmen e da Lídia, ambas me receberam afetuosamente. Lídia contou-me sobre as reprovações, ressaltando que esse ano Júlia está muito mais interessada. Os alunos reprovados no 1º ano foram: Júlia, Mariana, Denis, Lucas e André. (13/4/2009, F1TR).

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

5.4 Desvelando Alguns Aspectos de Estar Escolarizado

Há um discurso sobre o *desenvolvimento infantil* que é profundamente determinista e naturaliza uma sucessão de etapas que se dariam à margem das condições históricas dos sujeitos. Contra essa *naturalização do processo de desenvolvimento,* Sacristán mostra os efeitos dos regimes de verdade foucautianos que permitem *graduar* e *rotular* os indivíduos. A crítica se dirige-se à Psicologia do desenvolvimento, pois *"A criança, objeto científico da psicologia evolutiva – e por extensão o aluno – é uma construção que ela faz, dando-lhe uma determinada identidade."* (2005, p. 47).

Nessa arquitetura, o currículo cumpre importante ação diante suas finalidades, tão diversas:

> O ensino sim cria certos usos específicos, uma interação pessoal entre professores e alunos, uma comunicação particular, alguns códigos de comportamento profissional peculiares (...). Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino. (Sacristán, 2000, p.202-203).

Foi possível perceber, de maneira especialmente explícita no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma série de eventos relacionados ao que poderíamos, de acordo com Moreira e Candau, denominar de currículo oculto, que:

---

[35] O termo *trabalhinho* é muito utilizado para designar as atividades pedagógicas na Educação Infantil

> envolve, dominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. (2007, p. 18).

É possível articular o currículo oculto, ou as intencionalidades por trás das práticas, com a idéia de subjetivação em Foucault e buscar nos discursos escolares elementos para esta reflexão. Podemos pensar sobre o que ocorre na escola, especialmente dos primeiros anos, como ações disciplinares de produção dos sujeitos alunos. Para Veiga – Neto, para que seja possível analisar o sujeito pedagógico é preciso partir do fato de que ele não esteve sempre lá, ele foi construído:

> É preciso então tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que uma vez descritos e problematizados, poderão revelar que é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele. (2007, p 112).

A Educação Infantil tem sua contribuição na subjetivação do aluno. Esta entretanto pode se dar de forma mais ou menos harmônica com a proposta do Ensino Fundamental. Na Escola observada, para a Educação Infantil geralmente as atividades relacionadas à escrita partiam de uma história contada e não havia cobranças relativas à sua correção ou sua disposição na folha. O evento a seguir serve de contraponto ao que é proposto às crianças no Ensino Fundamental.

> Depois de contar a história do rei que queria ser mais poderoso do que Deus, Carmen encaminhou as crianças para as mesas, para realizar uma atividade. Explicou o trabalho e foi escrevendo no quadro, letra a letra, cantando o seu som, D I T A DO I L U S T R A D O. Ela, entretanto, não leu o conjunto final!
> As crianças deveriam desenhar dentro do quadrado a figura pedida e escrever, "do seu jeito" o nome do objeto. O primeiro objeto era uma bola, pronunciada com bastante ênfase no bbb e no llll. João fez rapidamente o desenho e Rubens copiou o que o amigo fez. Os meninos olhavam os trabalhos uns dos outros. Antônio escreveu *BARNOPITUCOU*, Rômulo escreveu *BALO*, com o B espelhado, João fez *BOLAU.*
> A segunda palavra foi ovo. A escrita das crianças ficou assim:
> Rubens: *MOVRA*
> Kauã: *MO*
> Dudu: *OPC*

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> João: *OÃC*
> Carmen trocou Júlia de lugar com Rômulo e ela se aproximou com o dever sem fazer. Carmen orientou e ela fez:
> 1º - *AO*
> 2º - *OO*
> A terceira figura foi uma espada, Dudu escreveu *PIPA,* Júlia colocou apenas uma letra, Dudu disse a ela que tinha que ter mais letras.
> A quarta solicitação foi um anel. Todos começaram com a letra *A*, exceto Júlia que escreveu *EPIPA* (olhando a escrita do amigo). Por fim, Carmen solicitou que desenhassem e escrevessem pipoca. Dudu escreveu *PPA.* Terminada a tarefa, as crianças foram lanchar para em seguida irem ao parque. (13/9/2007F1TR).

Uma das aprendizagens mais relevantes do primeiro ano parecia dizer respeito ao uso apropriado do caderno, à noção exata de até que ponto da linha se deve escrever antes de passar à seguinte, quantas linhas pular entre um exercício e outro, quando mudar de página. Tais comportamentos eram ensinados com persistência embora o conteúdo explícito da série se referisse à aquisição do código da língua escrita.

> Lídia pediu que as crianças trocassem os cadernos de casa pelos de aula em sua mesa. Richard mostrou o biscoito que trouxe para o lanche. A mãe de Camilla veio até à porta trazê-la. Wellington estava orgulhoso por ser o ajudante do dia e levar os sucos para a cozinha. Richard estava comentando um filme que passou na televisão. Lídia falou que passaria um dever para lembrar as vogais . Em seguida, percorreu as mesas para ver como as crianças faziam a tarefa. Júlia recebeu um elogio: - "Que lindo!"
> Caio e João não escreveram a maiúscula em duas linhas e Lídia os corrigiu. Não adiantou João fazer referência a um acerto: Tia, desenhei o elefante no "E". Percebi que André Silva e Luís estavam perdidos na tarefa. Richard começou a cantar funk. (23/3/2008, F1TR).

A idéia da escrita que *"fica linda"* permite ainda algumas considerações: qual é o seu propósito? Expressão de um conteúdo não parece ser seu principal atributo, na medida que sua funcionalidade está em *"lembrar as vogais"*. Aparentemente, a escrita é dissociada de sua função comunicativa, logo dialógica, para assumir uma dimensão que estaria situada no campo da estética tal como o propõe Bakhtin. Ao escrever, a criança permite à professora, seu *outro*, um excedente de visão que revela sua adequação (letra mais ou menos *bonita*) a um modelo de sujeito que esse outro espera encontrar.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Vimos com Bakhtin (2000) que o acabamento do *eu* vem de fora, através da posição exotópica do *outro*, que emoldura o sujeito inserindo-o em um contexto. O lugar de onde vejo o outro e de onde ele me vê é sempre social, o que no caso da relação professor-aluno, se agrava pela posição de poder que ocupa esse *outro*. Através do recurso ao exame, aos registros e às classificações que acompanharão essa criança, a constituição subjetiva se dará pela qualificação de um aluno adjetivado. Trazendo esse conceito de acabamento, na verdade discutido como atividade estética, Bakhtin apresenta seu entendimento sobre a incompletude do ser humano, ou seja, a relação com a alteridade de natureza constitutiva, não apenas na arte, mas também na vida. Mas, na vida, de maneira distinta à da arte " *não nos interessa o todo do homem mas apenas alguns de seus atos com os quais operamos na prática"* e, o que é mais grave:

> mesmo onde apresentamos definições acabadas de todo o homem – bondoso, mau, bom, egoísta, etc. –, essas definições traduzem a posição prático-vital que assumimos em relação a ele, não o definem tanto quanto fazem um certo prognóstico do que se deve e não se deve esperar dele, ou, por último, trata-se apenas de impressões fortuitas do todo, ou de uma generalização empírica precária... (2000, p. 11)

Essa compreensão da relação entre o *eu* e o *outro* expressa a concepção bakhtiniana da importância da alteridade na constituição do ser humano, contudo, não se pode entendê-la enquanto uma identidade total ente o sujeito e o outro, pois isso significaria a perda da individualidade do sujeito e do seu lugar próprio. Isso talvez tenha permitido ao João o reconhecimento do próprio mérito: desenhou o elefante no *E.*

> Lídia passou para a tarefa seguinte: Pulem uma linha, embaixo da figura coloquem o número três. Começou um ditado. A professora pediu: coloquem o número 1. João estranhou: "de novo?" Lídia tentou explicar: "é o 1 dentro do 3, onde vão colocar a palavrinha que eu vou ditar." (28/4/2008, F1TR).

A sequência dos deveres no caderno também suscitava dúvidas e era necessária a construção de uma lógica de seriação muito própria à escola para dar continuidade à tarefa até então desconhecida. Ao mesmo tempo que aprendia a repartir o escrito em itens e subitens, João denunciava a ruptura entre a lógica do cotidiano e a da escola, que deveria transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos a partir da mediação da professora. Nesse caso, ao contrário

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

do que aborda Vigotski (2001), a mediação não possibilitava a síntese dialética necessária ao processo, pelo contrário, a explicação pautava-se na funcionalidade de cumprir a ordem - *onde vão colocar a palavrinha que eu vou ditar* – e não na aproximação dos conceitos de diferente natureza.

Por outro lado, a sequenciação nas culturas infantis é elemento participante de várias brincadeiras: a contagem para se esconderem, o placar de jogos, a brincadeira de adedanha, entre outras. O subitem, no entanto, é elemento típico da cultura escolar ou da escrita acadêmica, não pertencendo á realidade imediata das crianças. Elementos aparentemente semelhantes – afinal tratava-se de escrever o algarismo 1 - referem-se portanto a ordens de discurso distintas, cada qual produtora de uma espécie de subjetivação.

Dentro da mesma escola, havia diferenças significativas nas práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

> Carmen fez uma atividade com a música do "Pai Francisco". Dividiu a turma em dois grupos e, ora um era o "Pai Francisco" e outro o "Senhor Delegado", ora invertiam-se os papéis. Fui incluída na brincadeira, participei de tudo que eles faziam.
> Depois, Carmen pediu que as crianças escrevessem seus "nomes novos" (com letra cursiva) e desenhassem os elementos da música que tínhamos aprendido. Escreveu como título dessa atividade: ILUSTRAR CANÇÂO PAI FRANCISCO, falando letra a letra cantando. Algumas crianças escreviam seus nomes no lado oposto da folha, mesmo assim, continuavam com a mesma folha, que não era apagada ou substituída, apenas virada para o lado "correto". (20/9/2007, F1TR).

A maneira de lidar com o erro era distinta. Enquanto, na Educação Infantil, ele fazia parte da história daquela aprendizagem, no 1º ano ele precisava ser "apagado", dissolvido enquanto processo que deixava de ter sua importância por uma ênfase exagerada no produto: o acerto.

No evento a seguir vemos uma das crianças do primeiro ano, Mariana, reproduzindo uma conduta habitual da professora: apagar o texto errado do aluno. A reprodução interpretativa mostra a menina se apropriando da ação professoral, ensinando ao colega como se fosse uma adulta.

> Lídia passou a tarefa "em aula". Ela consistia em escrever palavras com p e t – tapete, pião, papai, pipa, tutu – e no outro exercício, as crianças deviam desenhar as palavras escritas. Por fim, havia um trabalho de separar sílabas. Lídia começou a andar pelas carteiras ajudando as crianças individualmente.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> A professora ajudava Paulo a escrever a letra "p": "Desce para a linha de baixo, volta pelo mesmo caminho..."
> Lucas recebeu um elogio da Lídia: "Por que apagou? Estava bonito!"
> Mariana acabou o dever
> Liliane abriu um caderno embaixo da mesa e "colava" as palavras que não sabia.
> As crianças faziam fila para a professora corrigir a tarefa. Mariana veio ajudar o Kauã. Assumiu um ar professoral, segurou a borracha e ficava o corrigindo em seus erros, apagando o que considerava inadequado.
> Mariana segurou a mão do Kauã, como Lídia faz e ajudou ele a fazer a letra "o". Toda hora Mariana apagava o que Kauã fazia. // Me lembrei de Penélope desfazendo à noite o que bordara de dia. //
> Kauã tentou se rebelar, mas Mariana ficou firme na sua postura: "Vamos embora, faz logo para dar tempo de fazer mais um dever!"
> Mariana e Kauã continuavam o "embate". Ela mostrava o mural e dizia: "É o tatu, o t!"
> Kauã: "É tatu?"
> Mariana: "Não!"
> Kauã segurou a borracha e Mariana vencida escreveu em sua folha. (19/5/2008, F1TR).

Nesse momento o registro fotográfico ainda funcionava como recurso metodológico complementar à escrita. Entretanto, o texto narrado, quando ilustrado pelas imagens das crianças adquiriu maior concretude.

Foto 3 – Mariana corrige Kauã (começo)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Foto 4 – Mariana corrige Kauã (meio)

Foto 5 – Mariana corrige Kauã (fim)

Ao ter início o uso da escrita no caderno, não mais a colagem das folhas, havia sempre no quadro branco a marca para pular a linha ou virar a página. Aos poucos esse movimento de escrita ocidental da esquerda para a direita, de cima para baixo, foi se fixando como comportamento esperado e conhecido dos alunos.

> Antônio disse: "Tia, acabou a linha". Lídia foi até ele mostrar como fazer. Denis, apesar de estar repetindo o 1º ano, não sabia usar o caderno, colocou o dever ao lado do outro. (7/4/2008, F1TR).

Nesse início de ano, a professora circulava bastante entre as carteiras para mostrar às crianças como escreverem em seus cadernos. Isso era verbalizado tanto por ela como pelas crianças que perguntavam a todo momento quando deviam pular linhas ou virar a página.

> As crianças começam a trabalhar no caderno e João faz perguntas para se assegurar de que está fazendo o correto: "Começa aqui?"
> A professora respondeu: "Aonde a tia marcou."
> João reclamou: "Tia, a Ludmila está escrevendo!"

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> Júlia a defendeu: "Não está não! "
> Lídia explicou: "Ela está adiantando, escrevendo o *em auld*".
> A professora desenhou linhas no quadro e escreveu "Em aula, 28/4/2008" e perguntou: "Hoje é que dia da semana, alguém sabe?"
> Rubens e Denis responderam: "2ª feira."
> Denis queixou-se: "Tia, você não me deu o caderno."
> João, compenetrado na tarefa, perguntou: "Pula linha?"
> Lídia ia orientando a tarefa e pediu que Edmundo escrevesse com uma letra menor, pois "só o Edmundo estava ocupando uma linha inteira.".
> A professora falou: "Estou esperando todos ficarem juntos porque o nome do próximo dever é grande e eu quero fazer junto com vocês."
> A professora enfim perguntou: "Escreveram o nome todo? Vamos começar? Pulem a linha de novo e escrevam o número 1."
> Lídia andava pela sala, olhando as tarefas e elogiou o Luís. Ela começou a ditar:
> "Nº. 1 C. O. M. P..." Ela não falou a palavra inteira, foi dizendo letra a letra., chamou atenção para o fato da letra p descer até a linha de baixo. Várias crianças estavam bocejando, Shophie, Antônio, Wellington...
> Os meninos comentavam o jogo de ontem, Flamengo e Botafogo.
> Lídia escreveu a palavra "complete" mas não leu para as crianças.
> Caio provocou o João: "O Flamengo é mais time do que o Botafogo..."
> Caio, perguntou: "João, qual o time que você torce para o Brasil?"
> João não entendeu: "Heim?"
> Lídia chamou atenção das crianças: "Caio depois a gente conversa" e leu: "complete com a sílaba" explicando, complete com a sílaba...
> Rubens perguntou: "Você não vai pular linha não?"
> A professora explicou: "Só quando é um novo dever."
> João perguntou: "Pode continuar na mesma linha?"
> Lídia: "Pode." (28/4/2008, F1TR).

A subjetividade que se produz nesse contexto aproxima-se da fabricação de um aluno. Note-se que, ao falar de uma *produção da subjetividade*, estamos deixando de lado a perspectiva de que ela fosse pré-social, uma vez que se trata de um processo social permanente que reflete o contexto sociocultural na qual se constitui (Hardt & Negri, 2001, p.213).

Trazendo essa discussão para a escola, percebemos que ela está inserida de forma ativa na produção das subjetividades. Ao mesmo tempo em que é atravessada pelas determinações sócio-históricas, ela contribui para a configuração do sujeito tanto pelas relações de poder entre professores e alunos, quanto pela maneira de conceber a aprendizagem e transmitir o saber.

Para efeito de análise, todo enunciado deve ser situado igualmente nos contextos sociais mais amplos e imediatos. Todo o enunciado se dirige a alguém, portanto a dinâmica social que envolve locutor e interlocutor se manifestará na

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

enunciação. Na sala de aula, as crianças são capazes de utilizar tipos diferentes de enunciados quando se dirigem ao professor e quando se dirigem aos seus colegas.

Tomando o evento anterior como um recorte representativo das situações escolares é possível perceber que trata-se, simultaneamente, de um espaço de construção de identidades pré-definidas através das práticas discursivas carregadas de valores e espaço aberto à transgressão. As falas trazidas ali participam do elo da corrente ininterrupta de comunicação portanto trazem indícios de outras falas. É possível perceber que as crianças, ao dirigirem suas falas á professora apresentam duas maneiras de fazê-lo: através de perguntas ou de queixas sobre algo que escapara ao script definido.

Perguntas: "Começa aqui?", "Pula linha?", "Você não vai pular linha não?", "Pode continuar na mesma linha?"

Queixas: ''Tia, a Ludmila está escrevendo!", "Tia, você não me deu o caderno."

Não há espaço nesses diálogos para que as crianças expressem seus interesses, suas questões ou ainda que estabeleçam um diálogo autêntico e não uma confirmação de que estão fazendo o que se espera delas. A fala da criança dirigida ao adulto na situação de aula mostra uma relação bastante assimétrica na qual o adulto detém o conhecimento e poder.

Nesse mesmo evento, entretanto, quando falam entre si, as crianças expressam o que pensam, o que lhes interessa e manifestam suas opiniões, seja na defesa feita por Júlia de uma colega acusada de estar escrevendo - "Não está não! – ou ainda, na provocação de Caio ao João – "O Flamengo é mais time que o Botafogo."

Para a sociedade disciplinar o controle dos corpos e a escola estão ligados:

> O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e, inversamente. (Foucault, 1977, p. 133).

Comportamentos típicos do sujeito aluno ficaram visíveis no primeiro dia de aula do Ensino Fundamental. As crianças que não compunham a turma da Educação Infantil do ano anterior possuíam em seu repertório de ações apropriadas para o espaço escolar o levantar a mão para ser atendido pela professora, o deitar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar a noção exata de que a sala de aula não comportava brincadeiras que significassem deslocar o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

corpo pelo espaço, falar alto ou correr. A construção desse repertório se deu de forma progressiva a partir da mudança do ano.

> É fácil ver a analogia entre as operações disciplinares que visam à docilização dos corpos – principalmente infantis, no caso da escola – e as operações que visam à organização dos saberes. Em qualquer caso, são operações de confinamento, quadriculamento, distribuição, atribuição de funções, hierarquização. Em qualquer caso, trata-se sempre de organizar economicamente o espaço e o tempo. De um lado – no eixo do corpo –, o objetivo é maximizar a força útil do corpo e do trabalho que dele se extrai, à custa da menor força política que sobre ele se aplica. De outro lado – no eixo dos saberes –, o objetivo é maximizar a inteligibilidade, à custa da menor dispersão e indeterminação dos saberes. (Veiga – Neto, 2002, p. 172).

As implicações para os sujeitos da aquisição desse código de conduta se farão sentir ao longo da vida escolar ou pessoal. A ação disciplinar, portanto avançava para o controle dos corpos, em busca de torná-los cada vez mais dóceis.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

5.5 Crianças e Alunos: o Cotidiano e as Táticas de Resistência

Certeau pensa o cotidiano a partir do que ele apresenta enquanto possibilidade de invenção. Corresponde a uma dimensão histórica na qual o sujeito comum elabora práticas de interpretação do mundo construindo pequenas resistências e pequenas liberdades com as quais subverte a racionalidade do poder. Para o autor, os sujeitos encontram uma maneira sutil e silenciosa para criar brechas na opressão, ou seja, na construção do cotidiano, as crianças não serão meras reprodutoras de padrões socioculturais vigentes. *"Esse modos de proceder e essas astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina..."* (1994, p. 41-42).

Se as táticas se traduzem em maneiras de fazer, onde o "fraco" se apropria dos elementos destinados a ele e cria uma nova sintaxe, vamos examiná-las nas ações das crianças na escola. Para Certeau, a tática:

> ...só tem por lugar, o do outro. Ela aí se insinua , fragmentariamente sem apreende-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distancia . Ela não dispõe de base onde capitalizar seus preparar suas expansões e assegurar uma independência (...) o que ela ganha não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em *ocasiões*. (1994, p. 46-47)

Ao mesmo tempo em que aprendiam a ser alunos, as crianças descobriam seu poder de resistência. Várias foram as manifestações dessa potência. As

maneiras de fazer as atividades escolares se traduziam numa gama de acontecimentos transformados em *ocasiões*:

> A tarefa consistia em riscar no papel as letras a e circular as letras e. Lídia cantava uma música para distinguir os sons do 'e', referindo-se aos sons ê e é, pensei logo no som de i, que nem foi citado. Durante a atividade a professora incentivava, elogiava e consertava com as crianças o que estava incorreto. Em vários casos, fazia junto, segurando a mão da criança.. Júlia parecia ter dificuldades de fazer a tarefa, conversava, levantava. Fazia cara de exausta. Júlia tentou outra estratégia, ela riscava todas as letras e ia mostrar para a professora que a corrigia: - Não, essa é a letra t... Com esse movimento, Júlia observava o dever dos colegas que tinham terminado e que estavam sendo colados em seus cadernos. (15/3/2008, F1TR)

Antes mesmo de dominar a leitura e a escrita, Júlia já havia aprendido a "colar" como tática de sobrevivência na escola. Assim como este, outros exemplos revelam que as crianças não se submetem de maneira passiva ao que aos códigos da cultura escolar, pelo contrário, se apropriam deles e os ressignificam através da cultura de pares.

> A professora viu algo que Caio estava fazendo e brigou: "Caio está fazendo gracinha? Está sem recreio!" Caio revoltado abaixou a cabeça. Lídia continuou a atividade: "Pulem uma linha, vamos para o número 4". E pediu que escrevessem o alfabeto em letras minúsculas. Não vi o que houve com o Caio, só escutei a bronca da professora, dizendo que ele estava sem recreio. Caio ficou revoltado, sentou-se com a cabeça baixa, abraçou a cabeça com as mãos. (28/4²008, F1TR)

É interessante observar que o ato que tem como função original comunicar submissão – deitar a cabeça e esperar silenciosamente a próxima atividade – foi utilizado por Caio para expressar a raiva que sentia naquele momento. Ficou evidente para todos o que o menino sentia, no entanto, nada em seu comportamento permitia que a professora o repreendesse de novo, o que seria inevitável se a expressão da raiva se desse verbalmente ou por outro comportamento típico de quem se zangou. Os gestos, nesse caso, tal como a palavra, são polifônicos e permitem a inserção de dados de outro contexto num texto, alterando sua significação. Isso foi possível porque, através da cultura de pares, Caio reproduziu interpretativamente a ação de abaixar a cabeça e, de maneira sabida, usou do próprio repertório gestual aprovado pela escola para manifestar-se contrário ao que ocorria.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

O próprio silêncio é um conceito particular dentro da escola. A dinâmica na sala de aula é de movimentação permanente das crianças, embora a um observador apressado, pudesse parecer que a aula transcorria dentro da representação que fazemos dela: com a professora explicando a tarefa e as crianças a executando de maneira ordeira. Na prática, o cotidiano revela uma série de ações que ocorrem em paralelo e são invisíveis ao olhar- e inaudíveis aos ouvidos – de quem pretende ver somente a dimensão opressora da realidade. Os próprios corpos se revelam menos dóceis do que imaginávamos e as crianças circulam, autorizadas ou não, pelo espaço escolar:

> Enquanto esperávamos para descer ao refeitório para beber o leite, as crianças conversavam livremente, sem muito barulho, cada qual em sua carteira. Havia apenas uma menina na sala hoje, a Isabela, que fazia ponta em seus lápis próxima à lixeira.
> João fez uma careta para Isabela quando ela estava discutindo algo com Juliano. Fomos ao refeitório e, na volta, a professora escreveu a lição no quadro. Isabela foi apontar o lápis de novo. Quando terminou, Ana Maria sentou-se com Lucas e começou uma atividade diferenciada com ele, enquanto os demais faziam a tarefa. Ela retirou uns cartões com sílabas e pedia para ele juntá-las formando palavras. Ela ficou um tempo razoável dando atenção individual ao menino.
> João e Juliano falavam o tempo todo. Agora Isabela também participava da conversa. Juliano levantou e foi até João, depois retornou ao seu lugar. Isabela foi fazer ponta pela terceira vez. Enquanto isso, Wagner parecia fazer contorcionismo em sua cadeira, indo parar embaixo da carteira. E...
> Isabela foi apontar o lápis... quarta vez.
> Kauã fazia movimentos de luta marcial em sua carteira. Renan que ainda não havia terminado entrou na brincadeira do colega.
> Caio me ofereceu uma bala. Agradeci.
> Ana Maria percebeu que Renan não havia terminado o trabalho e chamou sua atenção dizendo que ele já poderia ter terminado, mas conversava tanto.
> Caio se levantou e foi ao banheiro com permissão da professora. Novamente João e Juliano estavam conversando muito. Ana Maria repreendeu: "Eu já falei que não quero João dando confiança para Juliano e Juliano para João para fazerem coisa errada." E avisou que assim que o Caio voltasse faria o ditado.
> Kauã tirou uma caixa de lápis de cor da mochila enquanto Wagner brincava com um bonequinho e Rubens e João conversavam baixinho. Gabriel conversava com Kauã. Lá se foi Isabela, pela quinta vez, apontar o lápis.
> Caio retornou e Ana Maria fez o ditado. (13/4/2009, F1TR).

Nesse evento é possível identificar uma variedade de pequenas ações e movimentos que deixa clara a não submissão das crianças e sua potência. O corpo

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

não fica sentado na carteira, vai ao banheiro, levanta até o colega, se espreguiça, faz contorcionismo, aponta lápis. As interações entre as crianças também não cessam durante as atividades e, mesmo ações proibidas, como comer bala, podem ocorrer sem serem notadas. Trata-se da calmaria mais agitada que já vi.

> Enquanto Lídia chamava as crianças à sua mesa para olhar as tarefas, Kauã perturbava Rubens que, a princípio, não queria brincar. Conseguiu convencê-lo a fazer queda de braço. Caio corrigiu Kauã, mostrando que a regra do jogo exige que os cotovelos estejam apoiados na mesa. Caio passou a funcionar como juiz, depois desafiou Kauã que havia ganhado e o venceu. (23/3/2008, F1TR).

Mesmo envolvendo os adultos na sua função de repressão, as crianças conseguem subverter a ordem e transformar em diversão o que poderia gerar tão somente uma reprimenda.

> Durante a aula, João e Luís brincavam com os lápis como se fossem personagens. João dedurou: "Tia, a Giovana está chupando bala."
> Giovana escondeu a bala na boca e João mandou: "Abre a boca toda!"
> Giovana escondeu debaixo da língua.
> João riu e disse: "Está lá!"
> Luís riu também
> João perguntou ao Luís: "Você viu Madagascar?"
> Luís: "Sim."
> João imitou um bicho do filme e voltou-se para Giovana de novo: "Deixa eu ver embaixo da língua?" (7/4/2008, F1TR).

A análise das fotografias revelou cenas e comportamentos não percebidos nos registros escritos do campo, revelando nuances de ações que aos poucos se tornavam invisíveis, pois que não eram os comportamentos esperados para alunos. A fotografia permitia o congelamento de eventos que configuravam o contato entre as crianças e dava visibilidade à mobilidade permanente dos corpos infantis em sala de aula, suas atitudes de solidariedade, suas ações de reprodução interpretativa entre outras.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Foto 6 – Kauã conversa com Caio

Foto 7 – Renan de pé ao lado de Lucas

Foto 8 – Caio faz a tarefa de pé

O movimento não reconhecido ou autorizado está o tempo todo presente na sala de aula. De certa forma era como se houvesse um plano visível e legítimo:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

a aula, elemento mais imaginário que real diante da complexidade da concretude onde, em nenhum momento, as crianças deixavam de ser crianças para se tornarem alunos, abstração redutora de sua condição social de sujeitos de pouca idade.

Embora o brinquedo seja um suporte importante para a cultura lúdica (Brougère) concordo com o autor quando diz que

> A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. (...) consideramos efetivamente o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à idéia de fazer-deconta, de ruptura com as significações da vida quotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. (1998, p.4)

As crianças não ficam presas às funções dos objetos. Elas transformam os objetos da cultura escolar em objetos das culturas infantis fazendo da escola, no cotidiano, uma arena cultural, um espaço de encontro entra a cultura legitimada e a não autorizada

Foto 9– Júlio César começa a pescaria da borracha e apontador

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Foto 10 – Júlio César continua a brincar de pescaria

Pedaços de barbante, lápis, restos... Pois, como diz Benjamin, *a criança também escolhe os seus brinquedos por conta própria, não raramente entre objetos que os adultos jogaram fora. As crianças fazem a história a partir do lixo da história.* (1984, p. 14). No evento fotográfico a seguir, Kauã brinca com seu lápis, fazendo dele um avião:

Foto 11 – Kauã e o avião (início)

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Foto 12 - – Kauã e o avião (meio)

Foto 13 – Kauã e o avião (final)

Foi possível identificar nas relações entre os irmãos que estudavam na mesma sala alguns comportamentos de solidariedade e apoio. Interessante notar que, para que esse encontro tivesse podido acontecer, o irmão mais velho havia repetido o ano anterior, entretanto, essa condição não afetava seu prestígio e posição junto ao irmão mais novo.

> Paulo levantou-se e foi ajudar Kauã com a tarefa, escreveu para ele, mostrou no caderno e, enquanto fazia isso, perdeu-se no ditado. Paulo apagou o dever do irmão para que ele fizesse novamente. Lídia reparou o menino ajudando o irmão, mas não interferiu, apenas confirmou verbalmente: "Está ajudando seu irmão?" Paulo "incorporou" o professor, apagou várias vezes o que o irmão fazia, explicou, pegou na mão do irmão para escrever com ele. (7/4/2008, F1TR).

Embora de forma discreta, era frequente que irmãos partilhassem materiais escolares. Havia uma solidariedade expressa através de pequenas atitudes como o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

empréstimos de lápis, borrachas, apontadores. As crianças cuidavam umas das outras no dia-a-dia escolar.

Foto 14 – Paulo passa a borracha para o irmão

Foto 15 – Kauã busca auxílio com Paulo

Essa relação entre os irmãos perdurou por todas as observações. Havia uma preocupação e um cuidado de Paulo com seu irmão, que permite colocar em questão se o que ele fazia era uma maneira de – por dentro do sistema escolar – evitar que Kauã passasse pelas mesmas dificuldades que ele havia passado no ano anterior. O fato é que ambos foram promovidos ao segundo ano, enquanto a dupla de irmãos Caio e André - que não desenvolveram ações solidárias tão evidentes - não foi bem sucedida, André não foi aprovado.

> A professora incentivava: "Vamos tentar fazer sozinhos, é só colocar a sílaba final". As palavras eram: caneta, sorvete, gaveta, pata, barata, tomate, alicate.
> Lídia chamou atenção para o fato de que a escrita de sorvete é com "e" e falamos "sorveti", mas a letra usada é o "e". João conseguiu fazer a tarefa bem rápido. Paulo explicava o dever para o irmão, Kauã. Denis e Mariana me pediram ajuda e eu ajudei um pouco,

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> pedindo que depois vissem com a Lídia se estava correto. Kauã entregou seu trabalho para o irmão corrigir, depois, foi para a fila das crianças que iam mostrar o trabalho para a professora. Lídia, ao ver o trabalho do Kauã perguntou: "O seu irmão ajudou?" Kauã confirmou, em seguida voltou para a sua carteira e mostrou a tarefa corrigida para o irmão, Paulo copiou ou corrigiu o dever e foi para a fila. (7/4/2008, F1TR).

Foto 16 – Paulo ajuda Kauã

Apesar de ter logrado sucesso com sua tática, Paulo teve um preço a pagar por suas ações: passou para o ano seguinte com dificuldades não resolvidas do ano anterior.

> As crianças faziam o trabalho e me olhavam eventualmente dando sorrisos cúmplices. Paulo fazia as tarefas com dificuldades. Ana Maria me contou que ele estava bem pior que o Kauã, seu irmão. Caio deixou o lápis cair perto de mim, peguei para ele e ele agradeceu. (13/4/2009, F1TR).

Ainda em relação às táticas das crianças para se rebelarem contra a cultura escolar e suas exigências havia uma especialmente utilizada: não fazer nada, ou melhor, fazer muitas coisas, desde que nenhuma delas fossem as tarefas escolares, dedicar-se a um tempo tido como improdutivo na lógica adultocêntrica.

> Kauã estava absolutamente disperso. Contou as crianças, brincava com seu lápis. Avisou à Shophie que havia uma canetinha no chão. William e Shophie não acreditaram em Kauã que pediu para Yasmin confirmar se havia ou não. Diante da confirmação da colega, William pegou a caneta e guardou na mochila. Kauã ficou danado: "Não é assim! Não é sua!" William respondeu: "Nem sua!"
> Kauã começou a rabiscar a carteira com o lápis. Depois contou para Caio que William havia guardado a caneta na mochila. A conversa era bem baixinha para não atrapalhar.
> Kauã estava cantando baixinho, cruzou as pernas na cadeira. Começou a fazer sons de carro de corrida. Caio pegou um papel de bala e ficou brincando com ele nas mãos. Caio dedurou: "Tia, olha o

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

> Caio comendo bala!". Lídia o repreendeu: "Que coisa feia ficar tomando conta da vida dos outros." (19/5/2008, F1TR).

5.6 Sobre Transições e Rupturas

Um dos aspectos que mais se destacou na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi a maneira abrupta com que deu a transição. Se formos em busca dos eventos primários que, para Corsaro e Molinari seriam ocasiões que antecipam transições iminentes na vida das crianças e têm como objetivo prepará-las para a mudança, praticamente não os encontramos. Eles se manifestariam em: celebrações, atividades, discursos ou oportunidades de compartilhar informações, ou seja, seriam ações que apresentariam para o grupo de crianças as novidades que estão por vir na etapa seguinte (Corsaro, 2005b). Uma única atividade pode ser classificada como tal: os deveres de casa que no final do terceiro período começaram a ser prescritos nas sextas-feiras.

A concepção de Educação Infantil no Município de Três Rios pode ser depreendida através da análise dos documentos legais que orientam as ações nessa etapa da Educação Básica. Dentre eles, a Deliberação n.º 001/2007 CME/TR (anexo 1) que altera a Deliberação anterior onde são fixadas as normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino no Município de Três Rios para atender à Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Neste documento, o Município apresenta a sua concepção de criança como orientadora da Proposta Pedagógica e

> reconhecida como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento, como sujeito social e histórico, marcado pelo meio em que se desenvolve e que também o marca. (Três Rios, 2007, p3).

A influência dessa forma de ver as crianças está presente nas práticas observadas na turma durante o terceiro período da Educação Infantil. Quando chegam no Ensino Fundamental, entretanto, as crianças são recebidas, em termos de legislação pelos documentos oficiais nacionais - a LDB (Lei n.º 9.394, de 20/12/96) e o PNE (Lei n.º 10.172, de 9/1/01) – e, a nível municipal, pela Deliberação 001/09 CME-TR, de 20 de março de 2009, que preocupa-se com a Grade Curricular do Ensino Fundamental diurno da Rede Municipal de Ensino de

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Três Rios (anexo2). O foco se desloca do olhar sobre o sujeito para a preocupação com currículos, conteúdos e horas/aula.

Embora no artigo 9º, item XII da Deliberação n.º 001/2007 CME/TR esteja expresso que a Instituição de Educação Infantil deve elaborar e executar sua proposta considerando *o "Processo de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental."* (Três Rios, 2007, p.3), na prática essa articulação não acontece. A Educação Infantil do município se orienta basicamente por projetos, enquanto eles parecem desaparecer no Ensino Fundamental, cedendo espaço a exercícios mimeografados e abordados numa perspectiva mais tradicional de educação.

A própria concepção do corpo da criança adquire visões particulares de acordo com o segmento no qual está inserida, pois no documento "Projeto de Revitalização Pedagógica para a Educação Infantil – uma ciranda de ação" de Terra (mimeo, sem data), material que subsidia a prática da Educação Infantil no município, o movimento insere-se no capítulo sobre conhecimento de mundo, merecendo destaque em sua abordagem. Lá encontramos que:

> O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (...) é uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (Terra, s.d., p.20)

As contradições se explicitam quando, para as crianças de até cinco anos e onze meses o movimento é prática pedagógica valorizada e, ao completarem seis anos e ingressarem no Ensino Fundamental a disciplina de Educação Física recebe a classificação de "sempre presente" na grade curricular (anexo 3), porém não era ministrada para as crianças do primeiro ano.

Na prática, o que viveram as crianças e, por consequência a pesquisadora, foi uma transição que não incluiu a perspectiva dos ritos de passagem, como descreve Van Gennep (1978), que deveriam trazer uma sequência que incluísse "separação", "transição" e "incorporação" na saída da Educação Infantil e ingresso no Ensino Fundamental. Por decorrência, o que Corsaro e Molinari (2005b) identificam como uma "ponte" que liga espaços ou territórios deixou de ser construída no contexto observado e não permitiu que as crianças alcançassem a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

zona de liminaridade (Victor Turner, 1974, p. 95), um espaço-tempo novo, entre duas posições definidas socialmente.

Esse foi o susto do primeiro dia de aulas no Ensino Fundamental, foi também o mote para que as questões da tese sofressem a correção de rumo que acabou por acontecer.

A temática da transição merece atenção especial nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. No documento Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica[36] encontramos que:

> Na elaboração de suas Propostas Pedagógicas as instituições de Educação Infantil deverão prever estratégias para lidar com as diversas transições vivenciadas pelas crianças. Essas transições envolvem, desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao publico – da instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, ate aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche a pré-escola; entre turnos e/ou entre docentes, no caso das crianças que frequentam a instituição em turno integral; e, num mesmo turno, entre os diferentes momentos que compõem as rotinas diárias. (Brasil, 2009, p. 40).

Pela tensão que comporta cada transição, o documento sugere uma atenção especial a alguns momentos específicos. Inicialmente, ao ingressar na creche é de extrema importância a percepção de que a criança está ingressando num espaço público e participando de forma mais ampla como um agente social. O papel do professor enquanto mediador nesse momento é fundamental no estabelecimento das relações da criança com outras crianças, adultos, objetos e a linguagem.

Na passagem para a Pré-Escola é importante observar que apresenta maior domínio da linguagem oral, maior conhecimento do seu corpo e de seus movimentos. Ao adulto compete ainda a mediação das relações sociais e com os objetos do conhecimento. Nessa etapa as rotinas são estruturantes, porém não devem engessar as possibilidades de criação.

Para a transição da Pré-Escola para o Ensino Fundamental, atenção especial deve ser dada à brincadeira e suas exigências de espaço e tempo. Quanto à natureza das atividades, devem ser privilegiadas as

> de expansão em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia em detrimento das propostas pautadas na passividade. (Brasil, 2009, p.41).

[36] Documento elaborado com assessoria de Kramer.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

Podemos perceber que, nas práticas observadas na escola pesquisada, não houve um cuidado específico com a questão da transição. As propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Município de Três Rios não dialogam entre si. Turmas alojadas num mesmo prédio escolar vivenciam realidades extremamente diversas, manifestas nos olhinhos compridos das crianças mais velhas que vinham beber água no pátio quando lá estava a Educação Infantil:

> A brincadeira é de "laranja da china". Carmen vai dando instruções às duplas e faz 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. Percebo uma criança maior passando para ir ao bebedouro, ele fica olhando com certa nostalgia para nossa turma e se demora um bocado lá. (9/8/2007, F1TR).

Interessante registrar que, no segundo ano, várias das tensões do ano inicial haviam se dissipado.

> Ana Maria começou a falar com as crianças sobre a data: "Quinta-feira foi dia 9, sexta, 10, sábado 11, domingo, 12. Hoje é..."
> Crianças: "Treze."
> A professora marcou a data no calendário no mural. Chamaram a turma para o leite. As crianças se levantaram e saíram, sem tumulto ou confusão. A ida para o refeitório não era necessariamente em fila, mas Isabela ia à direita da professora e os meninos à esquerda. João me perguntou: "Ô Flávia, é verdade que um mês tem 30 dias?" Respondi que sim e ele falou que esse mês já estava terminando. (13/4/2009, F1TR).

Havia uma liberdade maior em sala de aula em termos de movimentação das crianças e, como a turma era composta por quinze alunos havia uma maior facilidade em atendê-los individualmente.

> Quando chegou a hora do almoço e nos dirigimos ao refeitório novamente, Ana Maria me contou sobre os progressos do Caio. De fato o menino estava com uma expressão mais relaxada, mais feliz. Ela relatou que ele era muito esperto, havia perguntado, no primeiro dia de aula se ela sabia que se a professora agredir o aluno, vai presa. Ela respondeu que sabia e que ninguém, nem pai nem mãe, podem agredir uma criança. Terminada a merenda, me despedi. (13/4/2009, F1TR).

A que tipo de agressão Caio se referia? Não houve episódios de violência na escola no ano anterior que eu tivesse presenciado. Calculei então que a

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA

violência a que Caio fora exposto dizia respeito às práticas escolares do primeiro ano, ano da alfabetização que ele precisou cumprir por duas vezes, violência que "apagou" o brilho de Júlia, calando aos poucos aquela que era uma liderança ativa na Educação Infantil e, cada vez mais calada, tornou-se aluna reprovada no ano seguinte. A violência que fez Paulo, apenas um ano mais velho que Kauã responsabilizar-se por ele tal qual um adulto. A mesma violência ainda que fez com que a professora do primeiro ano se sentisse rejeitada e que pode ser identificada nessa fala:

> No refeitório, encontramos com as crianças do 1º ano. Lídia se aproximou e me disse que sentia pena da mudança brusca da Educação Infantil para o ensino fundamental, relatou o caso de uma aluna que disse que não queria ser da sala dela, queria continuar com a Carmen, e agora, sempre que contava histórias, sentava com as crianças no chão em rodinha. (13/4/2009, F1TR).

Sugiro que o leitor leve em consideração esses dados da realidade para não incorrer num julgamento apressado das ações das professoras. Na verdade Carmen, Lídia e Ana Maria, além de personagens individuais, com histórias próprias são também o retrato da rede municipal em que estão inseridas, (re)produzindo em suas práticas, mais ou menos solitárias, a realidade das extremidades dos segmentos da Educação Básica, a qualidade da formação inicial e continuada a que tiveram e têm acesso e principalmente a realidade da descontinuidade entre as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As questões tratadas na tese devem levar em consideração não só a realidade imediata, mas as políticas educacionais que as norteiam.

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0710364/CA