

2 Um olhar sobre os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas

“Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exhibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na franqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de A B C, triturados, soltos no ar.” (Graciliano Ramos, *Infância – Escola*, 1981:117)

Neste capítulo é delineado um panorama da escola, abordando os contextos pedagógico, cultural e das práticas cotidianas característicos desta instituição.

A partir de falas ou fragmentos de situações, as categorias serão apresentadas e analisadas. A escrita procura entrelaçar a prática e a teoria, num movimento de busca de sentido e significado do que foi observado ao longo do ano e, ao mesmo tempo, registrar as impressões e sentimentos suscitados em mim.

Neste capítulo e no próximo, algumas categorias de análise podem se sobrepor. Isto deve acontecer porque a realidade é dinâmica, complexa, e a fragmentação em categorias é um artifício para a organização do texto e da escrita analítica. Na complexidade inerente à realidade que Morin (2007) chama de antropossocial, o todo está na parte e a parte está no todo. Isso faz com que seus diversos aspectos estejam conectados, numa perspectiva rizomática de conhecimento. O modelo epistemológico do rizoma foi adotado a partir da estrutura de algumas plantas cujos brotos podem se ramificar em qualquer ponto (como por exemplo o gengibre e o bambu), e que podem inclusive funcionar como raiz, independente de sua localização na planta.

Em relação ao processo de construção do conhecimento, este modelo epistemológico coloca que não há um centro ou ponto de partida para a aprendizagem. Como numa teia, as categorias de análise trazidas neste trabalho influenciam-se mutuamente e contribuem para a busca da compreensão dos significados da realidade. Práticas, discursos, impressões e sentimentos dos atores

envolvidos nessa pesquisa – Profissionais da escola, crianças e pesquisadora – serão trazidos neste e no próximo capítulos.

Com a apresentação de diversas situações, espero que o leitor consiga visualizar este contexto institucional, compreendendo-o em sua “provisoriedade, dinâmica, multiplicidade e polifonia” (Silva, Barbosa e Kramer, 2008:83) mas, simultaneamente, ciente de que é fruto de um olhar subjetivo e, portanto, uma leitura, dentre as possíveis, da realidade.

A seguir, serão apresentadas as categorias que emergiram do campo. Elas falam sobre concepções a respeito da ação pedagógica e as ações advindas destas; das atividades propostas às crianças; da relação com o pátio e do mecanismo de punição presente neste contexto. As categorias falam ainda do comportamento que se espera das crianças; das estratégias de controle e das relações entre profissionais e crianças. Continuando, serão abordadas questões como a presença do consumo e da religião na escola; as concepções de gênero e, por fim, uma reflexão sobre o protagonismo das ações pedagógicas.

2.1. “Pode deixar que eu não vou atrapalhar o seu pedagógico!”

[No espaço cimentado do pátio, em frente à escola] As crianças brincam de “morto-vivo”, “bento que bento é o frade”, “meus pintinhos venham cá” e roda. Algumas brincadeiras são propostas pela Professora e outras são iniciativa das crianças. Uma Auxiliar de Limpeza varre este espaço e, em tom de brincadeira, fala para a Professora:

- **“Pode deixar que eu não vou atrapalhar o seu pedagógico!”** (DC, 18/08/09)

Esta situação traz pistas sobre o contexto pedagógico da escola, em termos de atividades e também de concepções subjacentes. A fala da Auxiliar de Limpeza exemplifica não só a hierarquia dos cargos, mas o quanto as atividades pedagógicas são levadas a sério em sua função de fazer com que as crianças aprendam algo.

[Faltando dois dias para um feriado municipal, a Professora fala para as crianças] “Quem não quiser vir [à escola] 5ª e 6ª não tem problema não, porque eu não vou dar matéria nova, tá?” (DC, 22/06/09)

[Professoras das turmas de 4 anos em reunião de planejamento]
- “[Em dezembro] já não tem mais o que cobrar do aluno...” (DC, 20/08/09)

O discurso das Professoras aponta para uma concepção de Educação Infantil que tem como função transmitir determinados conteúdos às crianças, a partir de atividades pedagógicas planejadas. Segundo Nunes (2009:37), a identidade da Educação Infantil “ora tende para a escolarização/preparação para o ensino fundamental, ora para o assistencialismo”.

Na reunião de planejamento, a Professora demonstra uma preocupação conteudista na Educação Infantil, indicando uma forte presença do modelo do Ensino Fundamental e suscitando reflexões sobre o planejamento em si. Planejar inclui escutar a criança, de forma que seja possível delinear uma ação “que amplie as suas possibilidades de produzir significados” (Corsino, 2009b:117). O planejamento é caracterizado por ser inacabado, participativo (o que inclui as crianças), por lidar com as dimensões da previsibilidade e da imprevisibilidade, e por ter continuidade e encadeamento. Nesse sentido, a reunião de planejamento observada parece não acontecer na perspectiva defendida por Corsino (2009), uma vez que as atividades mensais eram criadas e organizadas pelas Professoras, de acordo com o que achavam ser relevante.

O cotidiano neste contexto é marcado por uma sucessão de “trabalhinhos” passados às crianças, não raro feitos com atenção individualizada. Nestes casos, cada criança é chamada à mesa da Professora e, enquanto uma faz o “trabalhinho”, as demais brincam com os chamados “materiais”: massinha, peças de encaixe, lego e quebra-cabeça. As crianças recebem partes individuais desses materiais, e brincam sentadas em suas mesas enquanto aguardam sua vez de “fazer o trabalhinho”.

A se observar a frequência com que as crianças recebem “trabalhinhos” para fazer; a frequência com que são propostas brincadeiras; e a frequência com que recebem “materiais” para brincar enquanto aguardam sua vez de fazer o “trabalhinho”, é possível refletir sobre o lugar que a brincadeira ocupa e sobre a concepção de atividade pedagógica.

A partir das observações cotidianas e de falas como as transcritas acima, pergunto: quais são as atividades consideradas “pedagógicas”? Serão as que privilegiam a dimensão cognitiva? Qual o lugar do brincar espontâneo? Em que situações está presente na sala de aula?

“ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, por meio da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças” (BORBA, 2009:70).

A brincadeira é um produto e prática cultural. Apesar de ser intensamente discutida a sua importância na Educação Infantil, a autora questiona se a brincadeira, de fato, tem sido incorporada como experiência de cultura nas práticas pedagógicas ou se tem ficado restrita à uma “atividade paralela, de menor valor, de passatempo, liberação de energias ou relaxamento” (Borba, 2009:75).

O brincar, proposto pela Professora, acontece na sala de aula nas situações descritas anteriormente, como um passatempo enquanto não chega a hora de fazer o “trabalhinho”. Espontaneamente, as crianças brincam na sala em momentos fugazes, quando estão sem atividade: antes de receberem o “trabalhinho” ou quando já terminaram.

[Na sala, após o almoço] A Professora fala:

- “Quem trouxe escova de dentes pode ir no banheiro, quem não trouxe abaixa a cabeça para descansar o almoço. Só vou descer um pouquinho [para o parquinho], só com quem estiver de cabeça abaixada!”

Todas as crianças abaixam rapidamente a cabeça e ficam quietas. A Professora organiza sua mesa e, a medida que o tempo passa, as crianças começam a conversar e a brincar, primeiramente em voz baixa e depois, mais alta. Ouve-se um burburinho na sala, várias vozes. De repente, a Professora bate forte na mesa e fala:

- “Ninguém mais vai para o parquinho!”

As crianças olham assustadas. (DC, 18/08/09)

[Na sala, após o almoço] A Professora prepara o mural da sala, enquanto as crianças estão sentadas de cabeça baixa. I.B vai até a Professora e pergunta:

- “Tia, a gente pode pegar os brinquedos?”

A Professora consente. (DC, 24/11/09)

A brincadeira espontânea na sala acontece às vezes de forma subversiva, não autorizada pela Professora, ou acidental, sem ser proposta como uma atividade. Nas brechas de tempo entre os deveres, as crianças brincam, apesar dos adultos. O desejo das crianças se manifesta e o brincar espontâneo surge, podendo ser reprimido ou legitimado pela Professora.

Durante as brincadeiras é possível perceber uma preocupação com a ordem. Quando considera que as crianças “estão falando alto demais” ou “estão muito

agitadas”, a Professora encerra a brincadeira e as crianças devem se sentar novamente de cabeça baixa.

Não foram observadas situações nas quais a Professora brincou com as crianças, embora Micarello (2006) aponte como saberes dos professores da pré-escola “o saber brincar, o saber narrar e o saber acolher” (p.194). A Professora permanece sentada em sua mesa, absorta em seus afazeres ou preparando os “trabalhinhos”, e observa e orienta as crianças, dizendo a elas o quê e como fazer. É possível encontrar observação semelhante no texto de Nunes e Corsino:

“O distanciamento físico da professora em relação às crianças também foi observado na organização do espaço, na postura corporal e na indumentária. Professoras atrás da mesa, sentadas em cadeiras – enquanto as crianças estavam no chão participando da rodinha -, usando salto alto, saia justa e portando a bolsa embaixo do braço, impedindo movimentos, foram cenas que chamaram a atenção dos pesquisadores, em diferentes instituições” (2009:29).

A falta de olhar às brincadeiras espontâneas das crianças faz com que situações que poderiam ser transformadas em atividades interessantes, passem despercebidas.

[Um dia ensolarado. Na sala, a luz entra pelas janelas] De pé, Kt dança, brincando com o movimento da sua sombra na parede e no chão da sala. Permanece cerca de quinze minutos nessa descoberta, vendo as formas que sua sombra, ao dançar, projeta na parede e no chão. A Professora não percebe esse movimento: sentada em sua mesa, ela recorta folhas mimeografadas com a figura de uma batata com rosto e chapéu, que as crianças fizeram como “trabalhinho” relacionado à festa julhina. Cada folha recortada é colada num cd e um fio de nylon é amarrado. Depois, esses “trabalhinhos” irão compor a decoração da festa julhina. (DC, 16/07/09)

Kt se diverte descobrindo como o seu movimento, com a luz vinda por trás, pode criar formas como aquelas. O caminho da aprendizagem não parece ser orientado pelo desejo das crianças. A Professora tem muitas tarefas a cumprir, estando pouco disponível para observar as crianças, e isso parece dificultar que a descoberta individual se torne uma brincadeira coletiva.

Guimarães e Barbosa (2009) descrevem uma situação parecida em artigo que traz situações de pesquisa, onde a menina Ingrid experimenta comer com os olhos fechados, buscando explorar o desconhecido. Tal qual na situação que observei, o movimento de Ingrid passa despercebido pela professora. As autoras apontam que esta encontrava-se “presa na norma, na literalidade, onde não há lugar para a invenção, para a experiência” (p.59). Neste contexto, parece que na

visão do adulto a dimensão criança fica encoberta pela dimensão aluno, quando, na verdade, o adulto é que deveria estar atento à criança, buscando compreender seu mundo próprio (Benjamin, 1985b).

2.2. Os “trabalhinhos”

Diariamente as crianças fazem “trabalhinhos” que, em sua maioria, são atividades em folhas mimeografadas com figuras que as crianças devem colorir - exercícios de alfabetização, de caligrafia, ou de raciocínio matemático.

O dia a dia é pautado por esta atividade, que deve ser feita ou que ainda não foi terminada, configurando-se como um ponto importante da rotina das crianças. A questão da utilidade do conhecimento e da função da atividade pedagógica é reforçada, uma vez que o “trabalhinho” está ligado a um “conteúdo” e deve ensinar algo às crianças.

O “trabalhinho” pode fazer parte ou não da preparação para os eventos que pontuam o calendário escolar, como Páscoa, Dia das Mães, Festa Julhina, Natal etc. De uma forma ou de outra, são dirigidos e restringem a autoria e a criatividade das crianças, seja pela proposta em si, seja pela forma como são realizados. Folhas mimeografadas com desenhos para colorir, atividades de alfabetização, caligrafia e de raciocínio matemático, são dirigidos pela proposta em si.

[Na sala] As crianças brincam individualmente sentadas em suas mesas, com os “materiais”: massinha, lego e peças de encaixe. A Professora, em sua mesa, prepara tintas guache. Enquanto as crianças brincam, chama uma a uma em sua mesa para fazer o “trabalhinho”. Não é dito às crianças o que seria feito. [uma fogueira, atividade relacionada à festa julhina, pintada com a palma da mão]

- “Coloca a mão assim, com os dedinhos fechados”. [Professora, mostrando a mão com a palma para cima.]

[A criança imita. A Professora pinta a palma da mão da criança com tinta laranja.]

- “Agora vira a mão assim [com a palma para baixo] e abre os dedinhos”.

[A criança obedece. A Professora segura sua mão e pressiona firme contra o papel.]

- “Agora pega seu “trabalhinho”, coloca ali [no chão da sala, enfileirado com os demais] e vai no banheiro lavar a mão.”

A Professora faz esse processo individualmente, com todas as crianças. Uma série de pinturas iguais, mãos carimbadas em tinta laranja, se sucedem no chão da sala. Foi feita somente a representação do fogo. É hora do almoço: a turma desce, almoça e retorna à sala. A mesma atividade continua: todo o processo é repetido, da mesma forma, com todas as crianças. Desta vez, porém, a Professora pinta a mão de cada criança com tinta marrom e a pressiona contra o papel duas vezes, a fim de fazer a representação da madeira da fogueira. (DC, 01/07/09)

Ao fim desta atividade, cerca de quinze “trabalhinhos” iguais estão enfileirados no chão da sala. Só é possível saber quem fez cada pintura ao ver o nome da criança, escrito pela professora na folha de papel.

Na sala, atividades que, a princípio, seriam livres e que favoreceriam a criatividade e autonomia, são realizadas de forma rígida e como numa linha de montagem industrial – todas as produções ficam iguais, como cópias. De forma semelhante à observada por Motta, Santos e Corsino (2009), neste caso a proposta foi direcionada e conduzida de acordo com a lógica do adulto, e impediu as crianças de exercitarem sua imaginação e criatividade.

Diversos “trabalhinhos” como o descrito acima se espalharam pelos murais das salas e da escola ao longo do ano, feitos por crianças da creche e da pré-escola. No mural da sala relacionado ao tema do folclore, as produções das crianças não permitiam perceber a singularidade de cada uma, pois as produções eram iguais para a todas as crianças da turma: um rosto de saci feito com dobradura de papel.

A utilização do diminutivo para referir-se às produções das crianças traz a idéia de inferioridade do trabalho das crianças e de que “tudo que é destinado à criança deve ter o tamanho dela” (Nunes, Corsino e Kramer, 2009:203) e, a despeito das discussões sobre o uso de desenhos mimeografados, eles ainda são comumente utilizados nas instituições de Educação Infantil.

Nas turmas da pré-escola, falas de adultos e crianças demonstram que as crianças estão lá para aprender, e não para brincar.

[Na sala, Kn me pergunta]

- “O que você faz aí?”

- “Estou brincando de escrever o que acontece, o que vocês fazem”, respondo.

Ela fala espantada:

- “Você brinca?! Só bebê que brinca!”

- “Então você não brinca?”, pergunto.

- “Não...só de brinquedos...” (DC, 16/07/09)

As crianças são cotidianamente preparadas para o ingresso no Ensino Fundamental.

[Falando para uma criança na sala, após o “trabalhinho”]

- “A Tia [nome da Professora] está muito feliz com você, já sabe fazer seu nome! Muito bem!” (DC, 18/08/09)

[Comentando comigo]

- “Um aluno meu da tarde escreveu A.R., o nome do amigo dele! Achei tão bonitinho!” (DC, 20/08/09)

[Irritada, a Professora repreende uma criança após o término do “trabalhinho”]

- “Você sabia fazer seu nome e agora não sabe mais?! É a preguiça que não deixa! Você só vai descer se fizer seu nome!” (DC, 16/09/09)

[Atividade de construção de meios de comunicação com massinha] I.N. mostra a televisão que fez à Professora, que comenta:

- “Muito legal, mas não estou vendo as letrinhas...Cadê as letrinhas que a gente vê na tv?”

Ele complementa sua produção, colocando dentro de sua tv as letras A, E, I e O. A Professora diz:

- “Muito legal, pra quem não conhece as letrinhas é ótimo! Vem ver!” [me chamando] (DC, 25/05/09)

Em sua tese, Micarello (2006) aponta a ausência de referências próprias do campo da Educação Infantil na formação como um dos fatores que levam os professores a adotar práticas características do Ensino Fundamental. Diversos “trabalhinhos” enfatizam que as crianças “aprendam as letrinhas”, saibam “fazer seu nome” e desenvolvam raciocínio lógico-matemático, como noções de soma, subtração e conjuntos. Além disso, as crianças devem dominar conteúdos planejados pelas Professoras, como “os meios de comunicação”, “o que tem no meio ambiente”, “o dia e a noite”, “as cores”, “Burle Marx”, “o ano da França no Brasil” etc.

Diferentes atividades, como a escrita da data no quadro-negro até conteúdos apresentados nos “trabalhinhos”, têm o objetivo de desenvolver a dimensão cognitiva das crianças, iniciando-as no processo de alfabetização. Um cartaz fixado na sala, feito a partir do conteúdo do Dia e da Noite, mostrava: “DIA = 3 letras. NOITE = 5 letras”. Práticas como as descritas acima corroboram a característica preparatória para o Ensino Fundamental que a Educação Infantil tem adquirido.

As crianças deixam claro que também prezam o que percebem ser importante para a escola. Com base no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro e Molinari (2005b) pode-se dizer que elas reproduzem, a partir da sua interpretação da realidade, a cultura escolar da qual fazem parte. Percebendo a importância atribuída ao letramento, nas vezes em que desenharam no meu diário de campo, as crianças afirmavam, orgulhosas, que estavam escrevendo seus nomes.

[Na sala, I.N. fala para mim]

-“Tia, sabia que eu já tenho 5 anos e já consigo fazer o 2 e a Ma não sabe?”

-“Mas precisa saber fazer o 2?”, pergunto.

-“Precisa!” (DC, 18/11/09)

Outra característica da forma como as atividades são apresentadas é o constante estímulo à competição entre as crianças, recorrente quando se deseja estimulá-las a participar.

[Preparando as crianças para o início de um “trabalhinho” mimeografado, no qual deveriam contar as bandeirinhas de festa junina e escrever ao lado o algarismo correspondente.]

A Professora pergunta:

- “Eu quero ver quem é a criança mais esperta que vai contar as bandeirinhas!” (DC, 07/07/09)

[Pedindo ajuda às crianças]

- “eu quero ver quem é a criança mais esperta que vai guardar o maior número de brinquedos!” [ia dizendo quem estava ganhando] (DC, 10/07/09)

[Retomando a leitura de uma história, a Professora fala:]

- “Eu quero ver quem é a criança mais esperta! Ontem eu contei uma história, da Dona Cabra e os Sete Cabritinhos, e vou colocar o nome no quadro e quero ver quem sabe as letras!” (DC, 10/06/09)

[Na festa de aniversário da escola, enquanto as crianças são arrumadas pelas Professoras antes de cantar uma música.] A Diretora anuncia: “O coro mais lindo [do município], as crianças mais espertas e mais lindas!” (DC, 02/06/09)

[No refeitório]

- “Eu quero ver quem termina de comer mais rápido!”, diz a Professora. (DC, 14/07/09)

Esse modo de fazer tem, pelo menos, três consequências. Ao atrelar o status de “vencedor” a uma característica física ou psicológica – “a mais esperta” ou “a mais bonita”, tal prática contribui para estimular as crianças a competirem individualmente entre si; faz com que as crianças desejem sempre alcançar a aprovação do adulto; e, prejudica a auto-estima daquelas que nunca são apontadas como “mais espertas” e “mais bonitas”. Ações desse tipo acontecem diariamente na escola. Mesmo que as profissionais não tenham intenção, a mensagem passada nas entrelinhas tem consequências preocupantes e negativas para a forma como as crianças se relacionam consigo mesmas, com as demais crianças, com os adultos e com o mundo.

2.3. “Perdeu o direito, Ca?”

“Perder o direito” emergiu do campo como uma categoria importante para se compreender o contexto cultural desta instituição. Ao considerar que a criança está sendo desobediente ou está tendo um comportamento inadequado, as Professoras dizem que ela “perdeu seu direito” e aplicam uma punição – que pode ser não brincar no pátio, permanecer na escola após o horário, ficar de pé ao lado da Professora por tempo indefinido, ou não levar o “trabalhinho” para casa. É uma estratégia de controle, da qual as profissionais lançam mão diretamente ou através de ameaças.

“Perder o direito” é atitude corriqueira, não acontece somente nas situações de indisciplina consideradas graves.

A Professora pergunta:

- “Você viu quantas vezes a Tia [nome da Professora] já falou com você hoje? Você caiu dessa cadeira duas vezes hoje!”

P.A. pergunta:

- “Eu cáí?”

A Professora confirma que sim e continua:

- “A Tia [nome da Professora] fala, fala, fala, fala e você não ouve, só faz bobagem! Aí você perde o seu direito de ir pro pátio brincar com os amiguinhos!” (DC, 25/05/09)

[No refeitório] Uma turma passa e Ke, apontando, pergunta à Professora:

- “Eles estão indo para o parquinho?”

Ela responde:

- “Eles vão, porque eles ganharam o direito, vocês não...”

Ke fica olhando, desapontado. (DC, 22/06/09)

[Na sala]

- “Ai, ai, Ju, eu tenho quase certeza que você vai perder seu direito hoje!”, diz a Professora. (DC, 01/07/09)

A Professora decora a sala com bandeirinhas de festa junina. Pergunta à turma:

- “O que vai acontecer se vocês rasgarem as bandeirinhas?”

- “Ficar de castigo”, Mi responde.

- “Não, quem põe de castigo é a mãe, em casa. Na escola acontece o quê?”

- “Perde o direito!”, respondem em coro as crianças. A Professora confirma:

- “Perde o direito do parquinho, de brincar com massinha...” (DC, 14/07/09)

[Na aula de música]

- “Você perdeu o direito de ficar sentado!”, diz a Professora de música. (DC, 07/07/09)

Não só as profissionais, mas as crianças também demonstram o quanto “perder o direito” é uma categoria que faz parte da cultura da escola.

[Na parte coberta do pátio, ao lado da quadra de esportes] Duas turmas de 4 anos estão sentadas no chão enquanto as Professoras decoram a quadra para a festa julhina, pendurando os “trabalhinhos”: desenhos mimeografados coloridos pelas crianças que as Professoras recortaram, colaram em cds e amarraram em um fio de barbante.

Após um tempo as crianças começam a ficar impacientes e inquietas. Levantam-se, conversam e brincam entre si. Quando se sentem incomodadas, as Professoras falam:

- “Dá para parar?”

- “Senta! Que coisa chata, você não está vendo que a gente está arrumando a festa?”

Algumas crianças foram repreendidas várias vezes. Depois de repreendê-la várias vezes, uma das Professoras pegou Ca pelo braço, levou-a até o outro lado da quadra e colocou-a sentada, sozinha, num dos bancos de cimento. Ju, ao ver sua irmã gêmea sentada, grita:

- **“Perdeu o direito, Ca?”**

As crianças ficaram sentadas vendo as Professoras decorarem a quadra por cerca de quarenta e cinco minutos. (DC, 16/07/09)

O que preocupa nessa estratégia de controle é que, da mesma forma que as perguntas como “eu quero ver quem é a criança mais esperta”, a “perda do direito” parece estimular o individualismo e a falta de solidariedade entre as crianças. Muitas vezes, as crianças são estimuladas pelas próprias Professoras a delatar os colegas que estejam fazendo algo errado. Numa manhã, quando as crianças se dirigiam à aula de música em duplas, a Professora orientou: “Se ele correr, você me conta!” (DC, 23/11/09)

Tornou-se atitude comum entre as crianças delatar os colegas à Professora, fazendo com que “perdessem o direito”.

[Na sala] A Professora fala para Ju que ela não vai embora da escola. Rapidamente a menina aponta para uma colega e fala:

- “Tia, a Mc está comendo pasta de dente...”(DC, 22/06/09)

Essa atitude era mais frequente quando a criança já havia “perdido seu direito”. Movida pelo sentimento desconfortável perante a punição e por um raciocínio eticamente distorcido, a criança que havia “perdido o direito” passava a policiar o comportamento das outras.

[No refeitório] A Professora havia ido ao banheiro. Ao retornar, Ju fala para ela:

- “Tia, a Ma não comeu tudo e colocou o prato lá na bacia!” [onde as crianças colocam os pratos após comer]

A Professora, mesmo ser ter presenciado o que Ju falou, aceita a denúncia da menina e se dirige à Ma:

- “Muito bonito, Dona Ma. A senhora perdeu seu direito!” (DC, 18/09/09)

Essas práticas parecem desprezar a solidariedade e a cooperação entre as crianças.

Outro aspecto que ressalta essa postura é a ansiedade que as crianças demonstram quando querem atenção: puxam a roupa, cutucam, pegam no rosto pelo queixo para virar na sua direção. As crianças agem dessa forma comigo e também com seus pares, mas não com as Professoras. Será que tem a ver com a horizontalidade ou verticalidade das relações? Será que, como já citado, essas atitudes demonstram a receptividade, a afetividade ou a necessidade de contato das crianças com os adultos (Nunes e Corsino, 2009)?

Mesmo com a Professora, as crianças têm dificuldade em esperar sua vez de falar, em ouvir o que o outro está contando e querem atenção naquele exato momento, num indício de que não há confiança e tranquilidade de saber que todos poderão falar e ser ouvidos. Quando é permitido que desenhem no meu diário de campo, as crianças têm dificuldade em esperar sua vez e costumam arrancam a caneta da mão do colega.

A prática de “perder o direito” vem sendo exercida e pode ter consequências para além daquele momento, influenciando na constituição da subjetividade das crianças, inclusive a forma como se vêem perante o mundo, e na visão que passam a ter de que direito está vinculado a mérito ou castigo. Vivenciar experiências não cooperativas e solidárias faz com que as crianças perpetuem um modo de ser individualista no qual os seres humanos desejam sentir-se bem a qualquer custo - inclusive prejudicando o outro. Agir dessa forma parece alimentar a manutenção do *status quo*, das relações humanas esgarçadas e alheias ao sofrimento do outro, indivíduo ou coletivo.

2.4. Estar no pátio

[Indo da sala para o refeitório] A Professora fala para as crianças: “Se vocês se comportarem no almoço, comerem tudinho e sem bagunça, a Tia [nome da Professora] leva vocês no parquinho depois. O que aconteceu ontem? Vocês fizeram bagunça e a Tia [nome da Professora], não levou vocês no parquinho. Combinado?” A crianças repondem em coro: “Combinado!” [Permaneço na sala escrevendo, enquanto a turma desce para almoçar.] Ouço a Professora falar: “P.A. e M.P., vocês acabaram de perder o direito de ir no parquinho!” (DC, 10/07/09)

[Na sala] Depois do ensaio [da apresentação para a festa julhina] com a turma da Tia [nome da Professora], se vocês ficarem bonzinhos eu levo vocês lá embaixo, no parquinho.” (DC, 14/07/09)

Brincar e estar no pátio não acontecem diariamente. Pelo contrário, inúmeras situações semelhantes às descritas acima evidenciam o significado de que estar no pátio é um prêmio que as crianças devem fazer por merecer, comportando-se da forma esperada, e não um direito. A “perda do direito” de ir ao pátio, do qual a Professora fala, também é uma situação recorrente e parte central da cultura escolar desta instituição.

Relacionado com o fato de não ir ao pátio está o argumento a respeito do bem estar infantil:

[Na sala] Ke pergunta para a Professora:

- “Tia, depois do almoço a gente vai para o parquinho?”

- “Não, por que vocês vão ficar escorregando e aí pode vomitar.” (DC, 18/08/09)

A concepção de que após comer as crianças devem permanecer quietas para “descansar o almoço” e “não vomitar” se materializam em práticas como ficar sentado de cabeça baixa na sala, e justificam a não ida ao pátio.

Durante as trinta e duas vezes em que o cotidiano da turma foi observado, somente em onze as crianças estiveram no pátio. Desses, dois dias foram eventos escolares (festa de aniversário da escola e gincana com os pais); três foram idas ao “parquinho” para brincadeira espontânea; um dia ficaram no pátio sentados com a Estagiária para esperar o término da reunião de pais; quatro dias tiveram atividades dirigidas pelas Professoras; e em um dia tiveram atividade dirigida e depois permaneceram no pátio sentados, aguardando as Professoras terminarem a decoração da festa julhina.

Próximo do fim do ano letivo, foram realizadas observações de segunda a sexta feira. Neste período as crianças não foram nenhum dia ao pátio e, como já não havia mais “conteúdo” também não receberam atividades ou “trabalhinhos”. Enquanto a Professora se ocupava em fazer o mural da sala ou preparar os convites da formatura, as crianças permaneciam sentadas de cabeça baixa.

Na quarta-feira da seguinte, foi realizada uma oficina com as crianças. Neste dia elas não foram ao pátio. A oficina começou na sala e percorreu a escola: banheiro, corredor, refeitório, até chegar no pátio. Ao se verem diante da quadra de esportes e do espaço coberto (onde há uma casa de bonecas de madeira, toda pintada de azul escuro), as crianças começaram a correr de um lado para outro,

entrando e saindo da casa de bonecas, gritando e balançando os braços. Não havia brincadeira: era só correr e gritar.

A reação das crianças impressionou pela intensidade, e pode ser compreendida como um movimento corporal de expansão, no desejo de libertar, em vozes e movimentos, o corpo contido até aquele momento.

É comum ouvir falas como a da Inspetora, de que as crianças “são desesperadas” e “não sabem brincar”. Esse tipo de reação parece acontecer quando as crianças têm seu corpo contido, aprisionado. As ocasiões nas quais podem movimentar-se livremente, raras e fugidias, transformam-se em momentos de escape, em oportunidades que devem ser aproveitadas.

O movimento das crianças, de forma geral, é contido na escola. Os ensaios para as apresentações musicais dos eventos escolares, por exemplo, costumam ser realizados com semanas de antecedência. Nesse período, quase diariamente as crianças ficam cerca de quinze minutos sentadas em sala, ouvindo a música que devem cantar repetidas vezes. Algumas vezes a Professora recita a letra verso por verso, sem a música, e as crianças vão repetindo.

Com base em Wallon (2007) e Maturana (2001), pode-se considerar que manter as crianças sentadas para aprender uma música dificulta que aprendam. O ato motor, juntamente com a afetividade e a cognição é uma das três dimensões, indissociáveis, do ser humano (Wallon, 2007).

No processo de supressão dos movimentos e da energia corporal, canalizada para as atividades intelectuais, os corpos vão sendo docilizados e as subjetividades, moldadas (Foucault, 1987). Diária e repetidamente, nas mais diversas situações, são ouvidas frases como: “Não corre! Não corre!”; “A hora do almoço é sagrada, você só pode abrir a boca para botar a colher”; “Agora vocês vão ficar sentados de cabeça baixa para descansar o almoço”; “Não pode subir pelo escorrega”, “Não pode colocar a mão no chão, que é sujo”; “Não pode pegar muito papel higiênico”; “Não pode mexer na chamadinha”; “Não pode pisar com o sapato na cadeira”; “Agora não é hora de tomar guaraná”; “Nada de correr no parque pra se machucar”, “Não pode rodar a comida no prato”. Quantos não!

As restrições, os “nãos”, são falados antes que as crianças façam algo considerado errado – e são muitos “nãos”! Essas negativas orientam a forma de atuar das crianças, restringindo sua ação antes mesmo de começarem. Os “nãos” funcionam como referência do que se pode fazer e de como se deve agir. Nesse

sentido, estar na escola requer das crianças constante atenção e controle de sua autenticidade e espontaneidade, para que ajam de acordo com o que é permitido e, mais, da forma como deve ser feito.

2.5. “Criança educada é assim que faz!”

[Cantando e fazendo fila após o almoço] “Quem vai chegando vai ficando atrás, **criança educada é assim que faz!**” (DC, 25/05/09)

Esta música é cantada nas situações onde as Professoras desejam organizar as crianças em fila. Diversas músicas são cantadas, com o intuito de organizar as ações das crianças ao se deslocarem pela escola ou se prepararem para ouvir uma história. As letras são representativas de uma cultura escolar que traz, bem demarcado, o binômio certo e errado.

Esse binômio permeia as concepções e ações escolares e aparece nos discursos das profissionais.

[Na hora da saída, a Inspetora repete incessantemente]
 - “Sem correr! Sem correr!”
 - “Elas são desesperadas, né?”, diz uma Professora.
 - “É...De repente, se eu mandar correr, elas não correm...” (DC, 13/10/09)

No cotidiano escolar, as crianças estão sujeitas às intervenções de todos os profissionais, que exigem comportamentos considerados adequados. Referências à “forma certa” de agir e se comportar aparecem em inúmeras situações, em relação a sentar, brincar, desenhar, fazer o “trabalhinho”, dançar etc.

[Sentados na escada na hora da saída]
 - “Ju abaixa essa perna, você é uma moça!” (DC, 22/05/09)
 - “Fecha essa perna, garota!”, diz a Inspetora. (DC, 07/07/09)

[Na sala]
 - “Dá para você sentar direito? Coloca esse pé para baixo, empurra essa cadeira para a frente!”
 - “Não é para descascar a banana toda! Não quero ninguém com a banana toda descascada na mão, ouviram?” (DC, 22/06/09)

[Na sala] O “trabalhinho” mimeografado tem a figura de um palhaço segurando vários balões de gás, cada um com uma letra dentro. As crianças devem identificar as letras que compõe seu nome e pintar os balões correspondentes. A Professora repreende Ke, tirando o lápis cera da mão dele:
 - “Por que você pegou outra cor para colorir os balões? Você tem que usar a mesma cor em todos os balões!” (DC, 16/09/09)

[“Trabalhinho” na sala]

- “Ah, não quero só isso, não, está muito bobo! Cadê os cabritinhos, cadê o lobo, cadê a casa deles? Só isso aí, não, quero mais!” (DC, 10/06/09)

[Na quadra de esportes, duas turmas de crianças de 4 anos, acompanhadas pela Inspetora e por uma Estagiária, enquanto as Professoras fazem reunião com os pais] A Estagiária diz:

- “Todo mundo sentadinho bonitinho para poder brincar!”

Ela pega duas petecas e chama quatro crianças. Posiciona-as na quadra, uma dupla ao lado da outra, pegando-as pelo braço. As demais permanecem enfileiradas e sentadas no chão, com as mochilas nas costas, olhando. As duas turmas não se misturam, nem as crianças que estão sentadas, nem as que estão em duplas na quadra. A Estagiária pega a peteca e fala para as crianças na quadra:

- “Faz assim!” (DC, 25/05/09)

Nesse momento, a Estagiária joga a peteca mas ninguém rebate. As crianças estão paradas, de pé, sem entender. Ao longo da brincadeira, ouço a Inspetora e a Estagiária falando: “Fica aqui!”, “Faz assim!”, “Agora espalha um pouquinho!”, “Agora você joga para ele!”, “Não, não é para ela, é para ele que você tem que jogar!” Em meio a tantas instruções, as crianças parecem perdidas. Ao ver uma peteca vindo em sua direção, jogada por uma criança que não era sua dupla, Ju fica parada no lugar onde foi colocada e somente olha enquanto a peteca cai no chão, bem ao seu lado.

- “Gente, essas crianças não sabem nem o que é uma peteca!”, diz a Inspetora, e a Estagiária responde:

- “Não sabem, não!” (idem)

Em seguida, mais algumas crianças são chamadas para jogar, mas a maioria permanece sentada. As expressões corporais e faciais das crianças sentadas indicam cansaço, desânimo e chateação. Após cerca de quarenta minutos, as turmas são organizadas em filas. Um menino fica sentado no chão, com as costas curvadas e expressão de choro. Agacho-me perto dele e, acariciando suas costas, pergunto por que ele está chorando, e ele responde que não brincou. Olho para a Inspetora e para a Estagiária e não sei se elas viram o menino ou não, pois levavam as crianças para o portão, já que era hora da saída.

Práticas como mandar as crianças ficarem sentadas de cabeça baixa, ou mesmo os “trabalhinhos”, fazem com que fiquem sentadas por longos períodos diários. É exigido das crianças uma imobilidade motora e um controle corporal incompatíveis com a energia infantil, com o inerente pulsar da vida de seres que

estão descobrindo possibilidades em si e no mundo. Isto não é percebido como parte da condição de ser criança, mas sim como um estado a ser suprimido.

Na tentativa de obedecer às regras da escola, as crianças protagonizam situações que mostram o quanto sujeitam suas necessidades à autorização do adulto.

N. se queixava de dor de garganta. Ao tossir, expectorando, ficou com muco na boca. Saiu correndo agoniado, com a boca aberta, em direção à Estagiária. Ao receber autorização, correu para o banheiro. (DC, 25/05/09)

No entanto, a contradição inerente à realidade se faz presente. Ao mesmo tempo em que o comportamento espontâneo das crianças é contido e direcionado de acordo com o desejado pelos adultos, ele também é acolhido e incentivado, a partir de um olhar cuidadoso às expressões corporais infantis.

[Na sala, ensaio do forró que as crianças vão apresentar na festa julhina] Crianças e Professora sentadas, nas suas respectivas mesas. O rádio toca o forró que as crianças vão apresentar na festa julhina e a Professora as incentiva a cantar alto. Elas cantam e também se balançam, dançando sentadas. Na música seguinte, a Professora diz:

- “Essa música é boa de dançar... Quer ir no meio [da sala] dançar, Mi? Vai lá com o Ke.”

Eles vão para o meio da sala, dão as mãos e começam a dançar. A Professora diz:

- “Não, abraça ela, Ke! Mi, põe os braços por cima dos dele, o seu é por baixo.”

Levantando-se, ajeita as crianças da forma que disse e continua:

- “Quem quiser, pode dançar sozinho também.”

Th vai para o centro da sala e dança, bate o pé marcando o ritmo da música. Mas a Professora diz:

- “Não é para bater o pé!”

P.A. faz movimentos de funk, mas a Professora o repreende:

- “Não é para dançar funk!”

Ela recoloca a música que as crianças vão dançar na festa julhina e as deixa dançar. Cinco crianças se divertem dançando, primeiro sozinhas e depois em roda. A Professora pergunta:

- “Só assim? E cadê o peixe?”

As crianças começam a fazer os movimentos que as Professoras criaram para essa música. Na terceira vez em que a música era tocada, as crianças perguntaram:

- “De novo?!”

A Professora responde:

- “É, essa é a música da dança...”

As crianças começam a se desinteressar e vêm para o canto da sala onde estou sentada, pedindo para desenhar no meu caderno. (DC, 14/07/09)

O fato da Professora perceber e incentivar as crianças a dançar na sala, juntas ou separadas, demonstra atenção à expressão infantil. No entanto, mesmo

que o desejo de dançar seja acolhido, a Professora acaba por orientar como as crianças podem ou não dançar.

Em relação aos desenhos, também existe uma ambiguidade quando se trata da “forma correta”.

[Anotando o que as crianças desenharam]

- “Você vão fez florzinha, não?”

- “Estou muito triste com esse desenho aqui! Por que você sabe fazer desenho muito bonito, e quando a mamãe ver (sic) vai dizer: ‘poxa, está bonito, mas podia estar mais!’ Quer fazer outro, tentar de novo?” (DC, 01/06/09)

[Terminando um “trabalhinho”] Ke escreve seu nome do seu jeito. A Professora diz:

- “Eu não vou aceitar isso, pega sua chamadinha e faz seu nome direito!” (DC, 14/07/09)

[“Trabalhinho” sobre Dia e Noite] A Professora mostra um papel A5 com a borda feita por ela com pilot: um lado amarelo e outro, preto. As crianças devem desenhar o que fazem de dia no lado amarelo, e o que fazem à noite no lado preto. O desenho deve ser feito à lapis preto e depois, colorido com giz de cera. A Professora mostra às crianças os dois lados do papel:

- “Aqui faz o sol e o que você faz de dia, e aqui faz a lua, as estrelas, e o que você faz de noite. Cada um faz do seu jeito, por que ninguém sabe desenhar perfeito, nem a Tia [nome da Professora].” (DC, 22/06/09)

Assim, ao mesmo tempo em que diversas situações mostram a presença dessa atitude, contraditoriamente, em outras, há tentativa de valorizar a singularidade da criança.

São frequentes as tentativas bem sucedidas de manipulação das crianças, em função do que as Professoras desejam que elas façam.

[Na sala] A Professora ensaia a música que as crianças vão cantar na festa de Natal.

- “Vocês estão cantando muito desanimados!”, diz a Professora. Enquanto embrulha os presentes que as mães trouxeram para as crianças receberem do Papai Noel na festa, a Professora comenta:

- “Esses presentes aqui vocês vão dar para os amigos da creche. Os presentes de vocês o Papai Noel que vai trazer, mas ele está vendo se vocês estão cantando ou não...E no dia, vocês têm que cantar para ele...” (DC, 23/11/09)

Para que as crianças aprendam e cantem corretamente a música na festa de Natal, argumentos como ganhar esse de presente, ou outros como “Papai Noel vai ficar triste” são utilizados de forma a manipular as crianças, além de práticas como dar um balão de gás ou um bombom à criança que ficar bem comportada, ou “ficar bonita”.

2.5.1. “Criança bonita” e “criança “feia”

Caracterizando o comportamento certo e errado, da “criança educada” ou não, emerge do campo a subcategoria da “criança bonita” e “criança feia”. Esses adjetivos qualificam a criança a partir do olhar do adulto e são utilizados pelas profissionais da escola.

As profissionais da escola apontam como “criança bonita” aquela que age adequadamente fazendo o “trabalhinho”, sentando-se, comendo, andando e agindo corretamente. Por outro lado, a “criança feia” é aquela que desobedece às normas e age de forma diferente da desejada.

Nos discursos as referências ao “bonito” e ao “feio” são constantes, incluindo-se variações como a “boca bonita” e a “boca feia”.

[Aula de música] As crianças estão sentadas nas cadeiras, ouvindo a música que irão apresentar aos pais na festa da escola. Ao perceber minha entrada na sala, a Professora diz:

- “Que bom que você chegou para ver! Estava dando um esfrega neles [crianças], por que eles estão muito feios! Eu quero ver quem vai cantar bem bonito para eu ver.”

As crianças cantam alto, quase gritando. A Professora fica feliz e fala:

- “Parabéns para as boquinhas bonitas!” [as que cantaram alto]

Porém, briga quando as crianças batem palma, pois só devem fazê-lo na hora determinada por ela. Ju está de castigo, em pé ao lado da Professora. No fim da música, a Professora pergunta o nome do “nosso planeta”. Ju, lembrando a letra da música, responde:

- “Das flores!”

A Professora pergunta novamente e ela diz:

- “França!”, fazendo referência ao “trabalhinho” que haviam feito sobre o Ano da França no Brasil.

A professora, rudemente, diz à menina:

- “Você vai ficar aqui, com a boca mais bonita [calada] de todas!” (DC, 06/10/09)

[Aula de música]

- “P.A., a criança mais feia do dia!”, diz a Professora de música. (DC, 07/07/09)

Situações como esta foram difíceis de presenciar. Senti-me constrangida por ser colocada na posição de quem vai ver e anotar o que estava sendo feito de certo e errado. As crianças me olharam de forma estranha e isso me causou incômodo, pois não é este tipo de relação que fui construindo com elas.

Ser bonito ou feio é determinado pela exigência da situação: se as crianças estão na aula de música e a Professora quer que cantem, as “boquinhas bonitas” são as que obedecem, e as “boquinhas feias” são as que não cantam. Por outro

lado, se a ordem é ficar quieto, as “boquinhos bonitas” são as que estão fechadas, e as “boquinhos feias” são as que estão falando.

Chama atenção o uso de diminutivo na linguagem ao se referir à criança: boquinho, bracinho, perninha, cabecinha, barriguinha. Como apontam Nunes, Corsino e Kramer (2009), o emprego do diminutivo ao referir-se a tudo que está relacionado às crianças (seus corpos, produções, objetos etc) deixa entrever o lugar menor que ocupam. Ainda que as palavras estejam no diminutivo, o tom como são ditas indicam uma ordem e não um pedido carinhoso.

Aprendendo e reinterpretando a cultura na qual vivem, novamente as crianças indicam como se apropriam das regras escolares:

[Na sala, a Professora fala para as crianças.]

- “Eu vou no banheiro rapidinho. A Tia Leonor vai ficar na sala, mas é para vocês ficarem sentados quietinhos, que ela está só escrevendo no seu caderno!”

Ju pergunta:

- “É para ficar de boquinho fechada, Tia?” (DC, 30/09/09)

2.6. “Pode chorar, que isso não me comove!”

Referências às crianças de forma desrespeitosa, como “esse aí” ou “essa aí”, fazem parte do discurso das profissionais: “Esse aí é o verdadeiro come-dorme”; “Essa aí, só Jesus!”; ou “Essa linda e maravilhosa aí, estava dando estrelinha no corredor!” As crianças são chamadas de “meu amigo” e “minha amiga” ironicamente, da mesma forma que descrevem Nunes e Corsino (2009), que observaram professoras referindo-se impessoalmente a crianças “anônimas”, chamando-as por “psiti, psiu, outro, ei, menino, menina, amiguinho, pequeno e pequena” (p.28).

Agressividade, desrespeito e assimetria ética no trato com as crianças, de forma explícita ou velada, estão presentes no contexto observado e se concretizam quando Professoras, Agentes Educativos e Inspetoras gritam com as crianças para repreendê-las. O poder exercido pelos adultos sobre as crianças mostra que são inferiores não só fisicamente, mas em termos do respeito que lhes é dedicado. Motta, Santos e Corsino (2009) fazem referência ao uso do imperativo pelas Professoras, que “evidencia a dimensão impositiva e autoritária da relação entre adultos e crianças” (p.127).

É atitude corrente das profissionais fazer comentários sobre as crianças na frente delas, como se fossem invisíveis ou não compreendessem o que se passa.

[No refeitório] Duas turmas estão comendo. As Professoras conversam sobre Th, falando baixo. Uma das Professoras fala comigo, mas não compreendo e, ao perceber que era um comentário sobre Th faço sinal para deixar para depois. Ela fala baixo:

- “A mãe dele mora com mulher [soletrando] e ele está se fechando, parecendo autista.” (DC, 14/07/09)

[A Professora chama P.A. para fazer o “trabalhinho” em sua mesa]

- “Ai, me traz uma cartela de Diazepan!” (DC, 18/09/09)

[Na aula de música, referindo-se a M.P.]

- “Esse aí não tem como ficar bonito, não...Ele não entende!” (DC, 07/07/09)

[Na sala, fazendo o “trabalhinho”]

- “Seu caso é ainda mais grave que o da Mi...” (DC, 18/09/09)

A agressividade no trato, além de explícita ou velada, também é direta ou indireta e se faz presente através de falas grosseiras ou irônicas e de ações, inclusive físicas, resultando numa atitude de desrespeito em relação às crianças.

[Na sala] A Professora fala para uma criança:

- “Pendura sua mochila, chega sua cadeira para a frente e abaixa a cabeça! E não me olha atravessado por que eu não tenho medo de olhar atravessado!” (DC, 25/11/09)

[Na aula de música]

- “Quem falar vai sentar no chão frio! Deixa o velcro desse tênis! Quem é essa criança feia? Eu acho que ela nunca teve um tênis! Pode vir ficar aqui de pé do meu lado! Quero ver você mexer no velcro agora!”, diz a Professora de música. (DC, 07/07/09)

[Na sala, falando ironicamente para uma menina que estava sonolenta]

- “O pagode foi bom, querida?” (DC, 20/08/09)

[Na sala]

- “Fecha sua boca, garota, não me enche o saco!” (DC, 30/09/09)

Observou-se situações nas quais crianças foram puxadas pelo capuz do casaco, pela camiseta, tiveram sua mochila revistada por suspeita de levar material da escola, foram colocadas de castigo sozinhas dentro do banheiro ou da sala do computador com as portas fechadas, ou tiveram que ficar de pé ao lado da Professora por cerca de uma hora. Além disso, em algumas situações as crianças são expostas na frente dos colegas:

[No refeitório, na hora do almoço] A Professora está responsável por duas turmas hoje. Ela manda as crianças fazerem a oração antes de servir os pratos. Após a oração, a Professora puxa J.M., que não é de sua turma, para fora da mesa e fala para ele:

- “Você estava fazendo graça na hora da oração, agora você vai fazer a oração sozinho na frente dos amigos! Vamos lá! Vai ficar aí [em pé] até fazer a oração, só vai comer depois que fizer a oração!”

O menino fica paralisado, mudo. Enquanto serve os pratos das demais crianças, a Professora repete para J.M. fazer a oração, pois só assim irá almoçar. (DC, 24/11/09)

Foi angustiante estar na posição de observadora ao presenciar situações deste tipo.

Os comportamentos e necessidades das crianças são tratados com ironia, numa postura que demonstra o poder do adulto e a impotência infantil:

[Na sala] A Professora senta em sua mesa e diz à Ju:

- “Não quero mais falar com você, você não vai embora hoje!”

Com raiva, Ju começa a falar baixinho:

- “Eu vou sair dessa escola, vou lá para o [nome da outra escola]”.

A Professora ouve e rebate:

- “Parabéns para você! Você ainda tem mais um ano aqui, então senta e abaixa a cabeça!”

Ju obedece. A Professora pede que I.B. desça e avise às mães para buscarem os filhos na sala, por causa da chuva. Ao sair da sala, ele diz:

- “A Ju vai levar esporro...” (DC, 01/06/09)

Algumas repreensões incluem as dimensões subjetiva e física. Numa situação observada, cinco meninos que “perderam o direito” de brincar no parquinho pelo comportamento em sala, ficaram cinquenta minutos sentados olhando o resto da turma brincar. Em outro evento, ao repreender um menino por ter batido no colega, a Professora diz: “O que você tem de bonitinho, tem de ordinário! Você não fala mas a sua mão age, e age muito!” (DC, 23/11/09).

Além do constrangimento de “perder o direito”, alguns castigos incluem a dimensão física. Após “perderem o direito”, por mau comportamento, de assistir ao filme que tanto queriam, três crianças ficaram de pé durante cerca de uma hora, ao lado e atrás da tv, de frente para as outras crianças.

A comparação entre o comportamento exigido na escola e o permitido pelas famílias está presente, sendo o contexto familiar frequentemente desqualificado. Nas situações onde as crianças eram severamente repreendidas, ouvia-se comparações do tipo: “Você está pensando o quê? Eu não sou [nome da mãe da criança], não! Você pode fazer isso na sua casa, mas aqui, eu quero ver você

fazer!” (DC, 18/11/09), ou “É por isso que ele é assim...igual à mãe, sem educação” (DC, 18/09/09).

Em sua tese, Nunes (2000) fala sobre os lugares enunciativos, organizando-os em três contextos: a voz da professora, da mãe e da faxineira. O lugar da professora aparece com mais frequência nos contextos onde a dimensão pedagógica dá a tônica do trabalho, como é o caso desta pesquisa, em que as falas da Professora apontam para esse lugar:

[Na sala] I.N. diz à Professora:

- “Tia, eu estou com dor de dente.”

- “Fala com a sua mãe, eu não sou dentista, eu sou Professora, e vou fazer a chamadinha.” (DC, 16/09/09)

Em outra situação, atitudes gentis das crianças em relação às suas famílias foram repreendidas.

[Na sala] As crianças comem cahorro-quente de lanche, por ocasião da semana do dia das crianças.

- “Eu vou guardar um pouco para levar para o meu irmão”, diz Mi.

- “É para comer tudo, não é para levar para casa!”, diz a Professora.

Em seguida, outra Professora entra na sala e comenta sobre seus alunos:

- “Que mania de pobre, levar comida para casa! Mania de levar para o irmão!” (DC, 06/10/09)

A repressão, com tom moralista, no lugar enunciativo da professora se faz presente nessas situações (Nunes, 2000).

Apontando a complexidade caótica da realidade, esses comportamentos agressivos se alternam com atitudes afetuosas e cuidadosas. As profissionais têm, também, atitudes amáveis e delicadas com as crianças no cotidiano. Preocupam-se com o bem estar infantil, principalmente no que diz respeito à alimentação. Se sabem que a família de uma criança está em situação de vulnerabilidade social, é possível perceber o empenho para que a criança fique bem alimentada. Essas atitudes demonstram o lado da identidade assistencialista ainda presente na Educação Infantil. No entanto, suspeito que a relação escola-família, muitas vezes conflituosa e que expõe diferenças de valores, contribui para a forma agressiva com a qual as crianças são tratadas na escola.

Infelizmente, punições severas nas quais o limite do respeito é esquecido acontecem. Ju, ao longo do ano, foi ameaçada várias vezes pela Professora de ficar na escola até o fim do turno da tarde, ao invés de sair no fim do seu turno

(manhã). É uma menina que a escola considera inquieta e bagunceira, e parece inteligente e esperta. Ju é muito repreendida e costuma “perder seu direito” com frequência. Abaixo três situações ocorridas com Ju num intervalo de tempo de três meses:

[No refeitório] Após comer, Ju se aproxima de mim. Fala:

- “Ontem eu fiz muita bagunça, e a Tia disse que eu ia ficar até de tarde com a turma de 2 anos. Mas aí a van chegou e eu fui embora.... eu tenho medo dessa escola.”

- “Por quê?”, pergunto.

- “Por que todo mundo me maltrata”. (DC, 18/11/09)

[Na sala após o almoço, as crianças esperam sua vez de ir ao banheiro escovar os dentes enquanto a Professora recorta figuras para o mural da sala] Ju, que já tinha sido ameaçada de “perder o direito” mais cedo, conversa animadamente com I.B. A Professora fala para ela:

- “Ju, senta ali e abaixa a cabeça!”, apontando para uma cadeira em outro grupo de mesas, onde ela ia ficar de costas para o colega I.B. Em seguida, a Professora fala:

- “Hoje vai ser o dia que eu vou falar com a Tia da van que você vai ficar comigo até 17 horas!”

Ju começa a chorar e pede à Professora repetidas vezes:

- “Tia, ô Tia, eu vou ficar quieta, Tia! Tia, Tia, Tia, eu quero ir embora! Ô Tia, eu vou ficar quieta! Tiiiiiaaaa!”

A Professora fala:

- “Não, agora você pode fazer bastante bagunça! **Pode chorar, que isso não me comove!**” (DC, 27/11/09)

A Professora ignora os pedidos de Ju e começa a cantar a música da apresentação de Natal. A menina entra em desespero ao se sentir invisível. A Professora pede à Ke que busque dois colchonetes, onde Ju iria ficar sentada no turno da tarde. Ju continua chorando bastante, mas a Professora parece não se incomodar e fala:

- “Você pode chorar, se esguelar! Você nunca ficou na creche, mas eu já falei com a sua mãe e ela disse que pode, então hoje você vai ficar, por que hoje você passou o dia fazendo gracinha!” (idem)

Em seguida, recomeça a cantar a música de Natal. As outras crianças parecem não se importar e algumas até acham a situação engraçada. Ju continua chorando copiosamente e a Professora interrompe a música, falando: “Se eu for aí você não vai gostar...Eu te dei chance o ano inteiro. Hoje não tem perdão, eu não sou a sua mãe! E se você continuar gritando, vai dormir aqui!” Como Ju continuava chorando alto, a Professora se levanta, vai até ela e a ajeita na cadeira de forma bruta, empurrando sua cabeça para baixo e guardando sua escova de

dentos na mochila. Kn chega perto de Ju para consolá-la, mas a Professora fala para a menina se afastar e deixar Ju sozinha.

A situação prosseguiu com Ju chorando e a Professora cantando a música de Natal. Ju continuou pedindo para não ficar à tarde na escola, mas a Professora chegou a ameaçá-la de dormir na escola. Percebi que Ju, chorando, olhava para os colegas procurando alguém que se solidarizasse com sua dor. O olhar de Ju encontrou o meu e, ao sustentá-lo, deixei claro que eu a enxergava e compreendia sua tristeza. Essa situação já durava cerca de quarenta minutos, e eu estava angustiada e olhava aquilo incrédula. A Professora se levanta, pega Ju pelo braço e a leva para fora da sala, colocando-a no banheiro com a porta fechada. Em seguida, a Professora da outra turma (da qual a irmã gêmea de Ju faz parte), entra na sala e comenta com a Professora:

- “A outra está lá na sala preocupada com a irmã, está o tempo todo me pedindo: ‘Posso beber água?’, ‘Posso ir no banheiro?’, ‘Posso ir ver minha irmã?’, ‘Por que a minha irmã está chorando?’ Eu falei para ela: ‘Não sei, mas se a [nome da professora] deu bronca nela, é por que ela merece!’”

A Professora responde:

- “Eu garanto que no [escola de Ensino Fundamental para a qual as crianças vão] ela não vai aprontar com ninguém! Eu estou ajudando a Professora de lá! Hoje ela vai ficar!” (ibidem)

A Professora manda as crianças fazerem uma fila para a saída, vai ao banheiro, pega Ju, e desce segurando-a pela mão. Deixa a menina de pé encostada numa parede, no andar térreo. Ju está quieta e, ao passar por ela, P.A. fala rindo que “ela vai ficar...”. Quando passo por Ju, ela me pede para chamar a Professora, que vai até Ju e diz, calmamente: “Hoje você vai ficar”.

No primeiro dia em que fui observar a turma após a situação anterior, ao me sentar na sala Ju se aproxima e, segurando o choro, diz:

- “Tia, eu não quero mais vir para a escola.” (DC, 02/12/09)

Essa sequência de eventos mostra a forma agressiva com a qual, às vezes, se lida com as crianças e como se acredita corrigir a indisciplina. Mostra também o sofrimento que esse tipo de tratamento causa nas crianças. Que sentimentos essas atitudes despertam nas crianças? Qual a vivência delas em relação à escola, ao serem tratadas dessa forma? O que essas situações ensinam às crianças?

Se o espaço de convivência (Maturana, 2005) é fundamental para o desenvolvimento da crianças, neste caso elas aprendem a agir da mesma forma

como são tratadas: com agressividade, falta de respeito, ironia e indiferença pelos sentimentos alheios. As intervenções das Professoras - ao impedir uma irmã de acudir ao choro da outra, e uma colega de ser solidária - esfacelam os laços de solidariedade entre as crianças. Quem tenta ser solidário aprende que isso não deve ser feito, e quem precisa de solidariedade aprende o sentimento de estar sozinho, vulnerável e sem acolhimento.

Não que a falta de regras seja o caminho: afinal, vive-se em sociedade e, para tal, é preciso aprender a conviver a partir de regras, que são fundamentais. Porém, autoridade não é sinônimo de autoritarismo. Respeito não se conquista com violência, mas sim com respeito mútuo. É preciso considerar a criança como sujeito de direitos; como produtora de cultura e que nela é produzida; como ser completo contextualizado social, cultural e historicamente e, ao mesmo tempo, em processo de desenvolvimento. Ao invés de exigir obediência, é preciso estabelecer acordos. Para ter respeito, é preciso também respeitar.

2.7. “Eu vou fechar os meus olhos...”

Em relação ao controle das crianças na sala, um dos recursos mais utilizados pela Professora quando deseja que todos fiquem sentados é falar: “Eu vou fechar os meus olhos e, quando abrir, quero ver todo mundo sentado!”

Como já conhecem a frase, ao ouvirem as crianças correm para suas cadeiras e, antes que a frase termine, todas já estão devidamente sentadas.

Em meio a restrições e estratégias de controle, porém, desejo e espontaneidade se fazem presentes. As crianças, cotidianamente, encontram brechas nas quais exercem seu desejo. Após alguns minutos de obediência, sentados de cabeça baixa, começam a surgir pedidos para ir ao banheiro ou beber água. Na maioria das vezes esses pedidos são atendidos, mas também acontece do disfarce ser descoberto:

[Na aula de música] Ju pede para ir ao banheiro.

- “Não é possível que você queira ir ao banheiro, você quer é passear! Você só sabe fazer bagunça!”, responde a Inspetora. (DC, 01/10/09)

Nos momentos em que estão em sala, quando o incômodo de ficar sentado por muito tempo se torna maior que o interesse despertado pela brincadeira com os “materiais”, as crianças procuram obedecer à orientação dada e,

simultaneamente, fazer valer seu desejo: permanecem sentados, mas começam a cantar e a dançar, balançando a cabeça, o tronco, fazendo movimentos com os braços e batendo os pés. Há um limite tênuo que separa poder continuar fazendo esse tipo de brincadeira, e ser repreendido por indisciplina. Esse limite é definido pelo volume das vozes das crianças nas brincadeiras: a partir do momento em que o barulho aumenta e incomoda a Professora, a brincadeira passa a ser vista como bagunça.

2.8. “Para colocar tudo o que eu preciso!”

Nas paredes e nas vozes infantis, o consumo marca presença. Dos produtos industrializados nos murais e nas fantasias das crianças para os eventos escolares, aos personagens de produções norte-americanas que decoram a escola: todos são comprados pelos adultos, e não confeccionados pelas próprias crianças.

Os murais, das salas e dos corredores, são decorados com elementos de painéis de festas infantis, impressos ou em material emborrachado. No evento de aniversário da escola, as fantasias que as crianças vestiram para ilustrar uma história foram pensadas e compradas pelas professoras. Na “apresentação de talentos” da gincana, crianças de 2 anos foram fantasiadas e maquiadas pela Professora como os personagens indianos da novela exibida no horário nobre e, ao som da música de abertura da novela, dançavam sem entender o que se passava. A professora incentivava as crianças a dançar, mostrando os movimentos que deviam fazer. Pais e Professoras, encantados com a “apresentação”, tiravam fotos sucessivamente.

Refletindo sobre esses exemplos, é possível perceber a valorização de elementos considerados na moda, como a novela ou o desenho animado.

No mural de Natal, a foto do Papai Noel distribuindo presentes diz: “No Shopping [nome] o Natal já chegou!” Ao lado, figuras de personagens do desenho Backyardigans foram vestidas de Papai e Mamãe Noel com papel crepom vermelho e algodão. A identificação do mural aponta que ele foi feito por crianças de dois anos, mas é visível que as figuras são industrializadas, de painéis de festas, e que quem caracterizou os personagens de Papai e Mamãe Noel foi a Professora.

Na sala da turma observada, um dos alfabetários expostos traz embalagens de produtos coladas, no intuito de ilustrar cada letra. Como foi descrito no

capítulo 1.2.2, com exceção da letra L e da O, representados por lápis e ovo, e de H, M e T, que não têm objeto associado, todas as outras letras são ilustradas por embalagens de produtos. As letras a que se referem as embalagens são evocadas pelos nomes comerciais dos produtos, como “Ana Maria” (bolinho), “Nescau” (achocolatado), “Chocoleco” (bebida láctea), “Vascão” (clube de futebol), “Ipê” (detergente) etc. Ou seja, a associação é feita a nomes próprios e não a substantivos, e evocam o consumo e não os objetos.

O ser humano constrói sentidos e significados a partir de suas interações com o mundo e, nesse processo, a linguagem é fundamental. A linguagem, no entanto, não se reduz à oralidade. Segundo Nunes, Corsino e Kramer, “a imagem, dada a sua condição de linguagem, capaz de anunciar a realidade (como os objetos, os eventos, as figuras, as pessoas), nos ensina concepções de mundo, de classe, de formas de comportamento, de gostos, e a elas nos reporta” (2009:198). Assim, é possível refletir sobre como as imagens e objetos expostos na sala influenciam os significados e sentidos que as crianças vêm construindo. O que essas embalagens coladas dizem às crianças? Como o mundo lhes é apresentado?

As falas das crianças refletem a importância atribuída a ter, a possuir inúmeros objetos. No primeiro dia de observação, ao me apresentar para a turma, pedi que também falassem seus nomes. Em vez disso, a forma que as crianças encontraram de se apresentar foi falar sobre aquilo que têm e que iriam ganhar. As crianças levantavam as mãos: “sabia que eu tenho...?”, “sabia que meu pai vai me dar..?”. Mesmo ao longo do ano, quando queriam iniciar uma conversa comigo as crianças repetiam o mesmo “sabia que eu tenho...”. Às vezes, já não sendo suficiente ter uma sandália de tal personagem ou a mochila de outro, as crianças ultrapassavam o limite do razoável e começavam a enumerar o que iriam ganhar: “três piscinas”, “duas bicicletas”, “uma roupa da Barbie e a maquiagem da Barbie e um esmalinho e uma sombra e uma escova”. Nessas interações, eu perguntava: “Tudo isso?! Mas precisa mesmo disso tudo?”, e as respostas eram sempre afirmativas. Certo dia, I.N. falou para mim:

- “Tia, sabia que o meu pai vai comprar uma mala para mim?”
- “É mesmo? Para quê?”, perguntei.
- **“Para colocar tudo o que eu preciso!”**
- “E o que você precisa?”
- “Todo o meu material!” (DC, 18/11/09)

A necessidade de mostrar os bens de consumo também aparece nas conversas entre as crianças. Evidencia um movimento de incentivo ao consumo que, conseqüentemente, incita a competição entre as crianças, pois possuir os objetos desejados equivale a ser melhor que o outro. Nessa situação de valores distorcidos, representativa dos dias de hoje e na qual ter e ser se confundem, o bem-estar parece estar associado à posse de bens materiais.

2.9. Meninos e meninas ou homens e mulheres?

Outra regra da escola é que meninos e meninas não podem ir ao banheiro juntos. As crianças explicam-na da seguinte forma:

- “Não pode ir no banheiro com homem.”, Mi fala.
- “Por quê?”, pergunto.
- “Por que se foi (sic), vai beijar na boca!”
- “Mas ele [aponto para um menino da turma] é homem ou menino?”
- “Homem!”
- “E você, é mulher ou menina?”
- “Mulher!” (DC, 16/07/09)

A explicação dada por Mi na situação transcrita parece mostrar o sentido que as crianças atribuem à proibição de irem ao banheiro juntas. Será que a explicação dada, apontando uma relação supostamente erotizada entre meninas e meninos de 4 anos como razão para não poderem estar juntos no banheiro, é influenciada pela forma veemente como as Professoras impedem que isso aconteça?

Algumas vezes, por descuido, acontece de uma menina ir ao banheiro quando um menino ainda não retornou, ou vice-versa. Quando perguntadas, as crianças respondem com naturalidade mas recebem uma reprimenda da Professora. A reprimenda informa às crianças que fizeram algo errado, proibido.

Práticas como essa, que separam as crianças por gênero, são comuns nas escolas de Educação Infantil – as filas, as listas de nomes no quadro-negro, a “chamadinha” com uma coluna para os meninos e outra para as meninas. Essas práticas são justificadas pelo argumento de ensinar às crianças a diferença de gênero, porém é necessário perguntar: será que tais práticas acabam se enrijecendo e adquirindo um caráter segregador?

2.10. As “florzinhas de Jesus”

Outra característica do contexto pedagógico é a presença de atividades, músicas e “trabalhinhos” com cunho religioso.

[Produções das crianças expostas na sala]

1- Título: “As florzinhas de Jesus” – desenhos mimeografados de flores com rosto, coloridas pelas crianças e recortadas e coladas em papel pardo pelas Professoras. (DC, 06/10/09)

2- Título: “Obrigada, Meu Deus...”- árvore de papel feita pelas Professoras, com desenhos mimeografados de maçãs, coloridas pelas crianças e recortadas e coladas pelas Professoras. (idem)

[Mural na entrada da escola]

Título: Passagem bíblica “Em tudo dai graças...” Embaixo, origami de pombas de papel branco. Cada pomba tem no bico um papel escrito por uma funcionária da escola, onde está registrado o seu agradecimento no ano. Feito pelas e para as funcionárias. (DC, 02/12/09)

Na Secretaria de Educação existe uma Coordenação de Ensino Religioso. Ainda que a Responsável pela Divisão de Educação Infantil tenha afirmado que o ensino religioso é apresentado às crianças sob a forma de “valores”, esta é uma prática preocupante. A educação pública brasileira é laica e gratuita, garantida como direito que deve ser provido pelo Estado. Além disso, no artigo 5º da Constituição Federal (Brasil, 1988) está afirmada a inviolabilidade da liberdade de crença e de exercício de cultos religiosos.

O ensino religioso, de posicionamento cristão, acontece explicitamente no cotidiano escolar, na oração que todas as crianças devem fazer diariamente antes de almoçar, nos trabalhinhos presentes nas salas de aula e nos murais.

Sendo assim, não preocupa somente a presença de ensino religioso numa rede de educação pública laica mas, principalmente, preocupa que o ensino religioso seja determinado verticalmente e enfoque somente uma, dentre tantas possibilidades de credo. Da forma como é apresentado às crianças, o ensino religioso parece se configurar como um processo de evangelização, e não de apresentação da diversidade cultural religiosa, que deve enfatizar valores como liberdade, diversidade, respeito e tolerância – fundamentais se quisermos lutar contra a barbárie na qual se encontra a humanidade.

2.11. Refletindo sobre práticas: por quem e para quem?

O objetivo deste item é problematizar as atividades pedagógicas tendo como eixo o sujeito da ação. Em outras palavras, trata-se de pensar sobre quem faz e para quem são feitas as ações e eventos propostos pela escola.

Para tanto, é preciso fazer uma ressalva e considerar que, nas instituições, as práticas antigas e novas coexistem (Nunes, 2009), o que reafirma o caráter complexo e caótico da realidade (Morin, 2007).

Isto posto, é possível perceber que, em se tratando de protagonismo nas atividades pedagógicas, a maior parte delas, como os “trabalhinhos” mimeografados, não possibilita à criança ser autora de fato. A criatividade é dimensão ausente nestas atividades, que reduzem a criança à mera executora e limitam sua produção àquela fôrma. As atividades plásticas, em princípio livres, são executadas em série¹ e, tanto estas como os desenhos mimeografados, remontam ao modo de produção fordista eternizado no filme “Tempos Modernos”.

Em relação a atividades, murais e fantasias, por que a opção dos adultos por comprá-los? Por que não propor que as crianças façam suas fantasias, os convites para os eventos da escola, as lembranças para os pais? No “trabalhinho” do desenho mimeografado de um pote de canjica, as crianças coloriram a figura e depois colaram bolinhas de papel crepom. A Professora aprovava ou não o tamanho das bolinhas, reclamando quando estavam “grandes demais”. Em seguida, a Professora pingava cola no papel e as crianças colavam as bolinhas nos pingos de cola. Essa atividade não permitiu à criança nenhuma autonomia. Propor uma atividade como essa parece demonstrar um controle sobre as crianças e sobre a sujeira, ou “bagunça”, que possam vir a fazer.

Nos eventos escolares, o planejamento parece ter como referencial os adultos. Na comemoração de aniversário da escola várias atividades foram realizadas no espaço coberto e na quadra de esportes, na parte de trás do pátio. Após os discursos de praxe, as crianças de quatro anos fizeram sua “apresentação” (tendo sido ensaiadas nas semanas que antecederam a festa): cantaram uma

¹ Como o “trabalhinho” da pintura à mão da fogueira para a festa julhina, descrito no capítulo 2.2.

música escolhida pela Professora de música e fizeram movimentos que foram criados pelas Professoras.

Depois da “apresentação”, as crianças foram colocadas pelas Professoras sentadas no chão, encostadas na parede do fundo do espaço coberto. Todas as Professoras se posicionaram de frente para os pais e de costas para as crianças, e cantaram uma música, fazendo a sua própria apresentação. Em seguida, houve a leitura de um livro infantil que estava sendo lançado, de autoria de uma das Orientadoras. Durante a leitura, a medida que os personagens iam sendo citados, crianças fantasiadas eram trazidas para a frente da casinha de boneca e lá permaneciam, paradas, enquanto os adultos tiravam fotos. Uma Professora foi elogiada pelo capricho com que fez um painel que reproduzia a capa do livro.

Nas festas escolares, quem deve se divertir? Para quem devem ser orientadas as atividades? No caso do evento observado, quem se divertiu? Quem ficou orgulhoso? A sequência de atividades na festa de aniversário da escola suscita questões: tiveram sentido para as crianças? De que forma as crianças participaram? Parece que as crianças foram direcionadas pelos adultos e não tiveram participação ativa em nenhum momento, durante o processo de preparação e no momento da festa.

No capítulo seguinte, as categorias irão contemplar especificamente a questão da natureza, buscando compreendê-la no contexto pesquisado.