

ACOMPANHANDO UMA TURMA DE CRIANÇAS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O INÍCIO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Faculdade de Educação/UFMG

Kely Cristina Nogueira Souto – Escola de Educação Básica e Profissional/Centro Pedagógico/UFMG

Nossa pesquisa insere-se no contexto do recente debate educacional instaurado com a promulgação das Leis Federais 11.114/2005 e 11.274/2006, que instituíram uma nova organização do ensino fundamental, a ser iniciado aos seis anos de idade e com duração de nove anos. Nesse sentido, é fundamental que tratemos “o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva de uma análise política, sociológica e pedagógica” (SANTOS e VIEIRA, op. cit., p. 789). Pretendemos, assim, contribuir para este debate a partir de uma investigação que tem como um dos seus objetivos descrever e analisar o início do processo de escolarização de um grupo de crianças em sua entrada no ensino fundamental aos seis anos.

Organizamos esse texto em quatro seções. Na primeira delas, exploramos os pressupostos teórico-metodológicos que embasam nossas análises. A seguir, apresentamos e discutimos nosso estudo empírico. Finalmente, tecemos algumas conclusões.

O processo de escolarização da infância: apropriação da cultura escolar e construção de identidades

Faria Filho e colaboradores nos ajudam a articular dois conceitos, escolarização e cultura escolar, em um campo fecundo de investigação para a pesquisa educacional brasileira. Para esses autores, “a noção de escolarização remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecimento de processos e políticas de ‘organização’ de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados” (FARIA FILHO et al., 2004, pp. 152-153). As culturas escolares são estudadas, no campo da história da educação, em um âmbito que propõe pensar “saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino” (op. cit., p. 150). Dominique Julia define a cultura escolar como:

...um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (...). Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (...) Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (JULIA, 2001, p.11).

Julia se volta para as práticas cotidianas e suas várias possibilidades, tanto na perspectiva da escola quanto na dos sujeitos. Portanto, ao mesmo tempo em que as práticas culturais são produzidas pelos sujeitos, elas os produzem, articulando lugares não próprios em um jogo de resistências, táticas e estratégias (CERTEAU, 1998). Os sujeitos ativamente negociam formas de pertencimento na cultura, (re)construindo suas identidades sociais nesse processo. Por outro lado, a cultura que caracteriza as instituições escolares se projeta para fora delas, estabelecendo tensões com outras instituições sociais como a família.

Assim, a cultura escolar é entendida a partir das interações que se estabelecem no interior da escola, entre os alunos, entre os professores e entre os alunos e os professores. Partimos da ideia de que as formas de participação e o processo de tornar-se membro de um determinado grupo, bem como as culturas de pares destes grupos, relacionam-se com a cultura escolar e com o sistema educacional, que igualmente se faz presente de forma contundente no interior das escolas, contribuindo para que algumas interações ocorram ou não. Essas interações têm sido alvo de estudos do campo da nova Sociologia da Infância.

Tal campo constituiu-se ao longo das duas últimas décadas do século passado, em contraposição à percepção da criança como objeto passivo do processo de socialização e em direção à análise da infância como categoria sociológica do tipo geracional (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008). Embora em variadas vertentes, a nova Sociologia da Infância possui como ponto central a consideração de que as crianças participam coletivamente, de maneira ativa, na sociedade da qual fazem parte (CORSARO, 2005; SARMENTO, 2008). Busca-se a compreensão das crianças, como agentes sociais ativos e criativos que produzem e reproduzem cultura, e da infância, como categoria estrutural, entendida como o período

social e historicamente construído no qual as crianças vivem suas vidas, sendo expostas às mesmas pressões sociais que a fase de vida adulta (CORSARO, 2005). Nesse sentido, os dois temas centrais da nova Sociologia da Infância (a infância, como categoria estrutural, e as crianças, como atores sociais) são analisados em relação ao contexto amplo da sociedade (QVORTRUP, CORSARO e HONIG, 2009).

William Corsaro, um dos principais autores do campo da Sociologia da Infância, elabora dois conceitos, intimamente relacionados, em busca de uma compreensão sobre os processos de socialização da criança, enfatizando que este é um processo que não se restringe à adaptação e internalização, mas que envolve a apropriação, a reinvenção e a reprodução. O primeiro conceito, *cultura de pares*, aproxima-se, no nosso entender, do conceito de cultura infantil proposto pelo sociólogo brasileiro Florestan Fernandes (1947). De acordo com Corsaro, as crianças coletivamente negociam, dividem e criam cultura com os adultos e umas com as outras no intuito de compreender e se inserir no contexto social do qual fazem parte, ao mesmo tempo em que atendem às curiosidades e demandas do próprio grupo de pares. A cultura de pares é compreendida como as atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses construídos e compartilhados pelo grupo geracional nas interações sociais.

O segundo conceito cunhado por Corsaro, *reprodução interpretativa*, refere-se ao movimento dos sujeitos infantis em relação à cultura, em um processo coletivo que ocorre no espaço público ou social (CORSARO, 1988). A entrada em instituições escolares marca uma importante mudança no desenvolvimento social das crianças, uma vez que elas começam a perceber as próprias habilidades de produzir um mundo compartilhado, a cultura de pares, sem dependência direta dos adultos (CORSARO, 1992). Corsaro apresenta dois elementos essenciais ao elaborar esse conceito, em um modelo interpretativo de socialização: a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva do processo de pertencimento das crianças na cultura.

Dessa maneira, as crianças, em suas interações com outras crianças e em particular com os adultos, buscam interpretar a cultura da qual fazem parte. As crianças não apenas adquirem os significados do mundo, internalizando valores e normas culturais, como também contribuem para sua produção e mudança. Integrar-se à cultura, portanto, significa (re)produzi-la e (re)criá-la de maneira individual e coletiva.

Ressaltamos que considerar as especificidades das culturas de pares implica a análise do contexto social no qual tais culturas se inserem. Corsaro enfatiza que as crianças participam e fazem parte de duas culturas simultaneamente: a cultura adulta e a

de pares, estando essas duas culturas entrelaçadas. As culturas de pares são construídas ao longo das interações entre as crianças, considerando-se o papel dos adultos como mediadores da cultura mais ampla.

Consideramos ainda que o processo de escolarização envolve a construção de subjetividades, em que a criança assume o papel social de aluno. Packer e Goicoechea (2000) argumentam que (i) a pessoa humana é construída histórica e socialmente, (ii) em um contexto social, (iii) sustentada e transformada em atividades práticas, (iv) formada em relações de desejo e de reconhecimento que (v) podem causar uma divisão ou estranhamento na própria pessoa, (vi) motivando uma busca por sua própria identidade. Portanto, “seres humanos são formados e transformados em relacionamentos com os outros, no desejo por reconhecimento, nas práticas de uma comunidade em particular, e no modo em que são divididas e iniciam a luta pela própria identidade.” (p. 234. Tradução nossa). O ser humano é posicionado pela comunidade da qual participa e, igualmente, se posiciona em relação às formas de pertencimento colocadas. Packer e Goicoechea defendem ainda que

...a aprendizagem – construção de conhecimentos ou de entendimentos – é uma parte integral de mudanças ontológicas maiores que derivam da participação em uma comunidade. Uma comunidade de prática transforma a natureza em cultura; ela postula práticas circunscritas para seus membros, cria maneiras possíveis para constituir-se em ser humano, maneiras possíveis de como apropriar-se do mundo – primeiramente apreendido com o corpo e depois com instrumentos e símbolos – por meio da participação em práticas sociais e do relacionamento com outras pessoas (p. 234. Tradução nossa).

Concordamos com os autores acima citados, entendendo que não apenas “entrar” na escola, mas pertencer a um determinado grupo como um membro, implica um processo de ganhos e perdas. Ganhos de aprendizagem, de construção de novos posicionamentos sociais e também perdas e/ou diferenciações em relação às experiências anteriores em outros contextos sociais, como por exemplo, a família. A experiência da infância no contexto escolar transforma-se e a criança forja sua identidade como aluno e busca ser reconhecida nesse processo. Portanto, estar na escola vai além de um processo simplesmente cognitivo.

As elaborações teóricas da nova Sociologia da Infância, bem como as contribuições de Packer e Goigochea, foram fundamentais nesse estudo, permitindo evidenciar as ações das crianças no processo de criação de significados, em um movimento de inserção no contexto social e de atendimento às próprias demandas e curiosidades, muitas vezes transformando e ampliando as informações e atividades

propostas pela professora. A investigação seguiu o percurso das crianças em seu movimento de reprodução interpretativa das práticas educativas da escola pesquisada em direção à construção de suas identidades como alunos. Neste texto, exploraremos como a cultura de pares dialoga com a cultura escolar na sala de aula investigada.

Na seção a seguir, apresentaremos o contexto da pesquisa de campo realizada, bem como o projeto mais amplo no qual ela se insere.

Contexto da pesquisa

O projeto no qual a presente análise se insere é denominado “*O processo de escolarização de uma turma de crianças ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental*” e possui três eixos. O primeiro deles, foco do presente texto, relaciona-se com o processo de construção da identidade de aluno, em que a criança torna-se membro de uma determinada turma. Tal processo, como mencionamos anteriormente, relaciona-se com a construção/apropriação da cultura de pares e da cultura escolar. O segundo eixo refere-se ao processo de aprendizagem em duas áreas específicas (Português e Ciências da Natureza), visando à perspectiva investigativa no ensino das Ciências da Natureza. O terceiro núcleo do nosso projeto, intimamente apoiado nos anteriores, busca analisar aspectos inerentes ao processo de formação inicial de docentes no contexto da prática pedagógica. A Figura 1, logo abaixo, ilustra o projeto de pesquisa no qual a presente análise se insere.

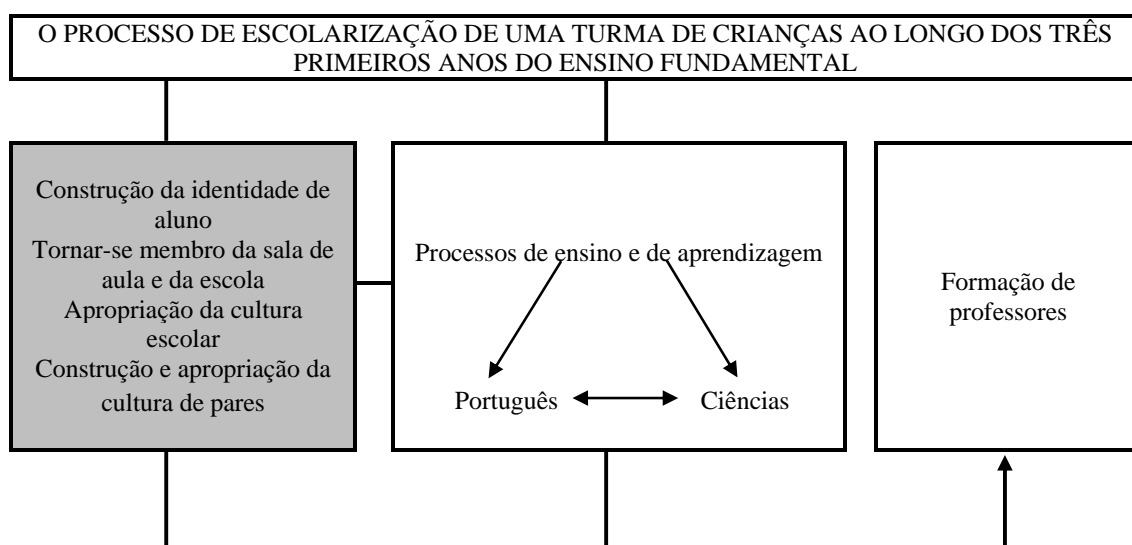


Figura 1: Eixos do projeto de pesquisa “*O processo de escolarização de uma turma de crianças ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental*”.

Desenvolvemos este projeto a partir de uma abordagem etnográfica. Traçamos, aqui, alguns princípios acerca desta abordagem, em um diálogo entre educação e antropologia. Um deles refere-se ao fato de o trabalho de campo ser realizado de maneira contínua e comprometida (CORSARO, 1985), por um longo período de tempo.

Pelo método etnográfico, é possível buscar um entendimento da comunidade através do ponto de vista de seus membros e buscar descrever as interpretações que eles dão aos acontecimentos que os cercam, isto é, almeja-se uma perspectiva êmica. Alia-se à perspectiva êmica, a relação e os pontos de contato entre os pontos de vista dos sujeitos pesquisados (as teias de significado e a sua análise, nos termos de Geertz, 1989) com o contexto sócio-histórico da sociedade no qual esses grupos se inserem. Nesse sentido, Green, Dixon e Zaharlick (2005) enfatizam a importância de uma compreensão do processo de tornar-se membro de uma comunidade específica em um estudo etnográfico. Assim, as formas de pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo são importantes categorias de análise. Baseando-se em Spradley (1980), essas autoras defendem que “o etnógrafo avalia o que os membros precisam saber, produzir, entender e prever, a fim de participar como um membro desse grupo” (op. cit., p. 28).

Considerando os princípios da etnografia brevemente discutidos acima, a pesquisa de campo está se realizando a partir da observação participante, por meio de um engajamento nas práticas cotidianas da sala de aula. Paralelamente à observação participante, realizamos entrevistas com crianças e professoras, com o objetivo de uma aproximação maior com o ponto de vista dos sujeitos pesquisados, e análises dos artefatos produzidos nas salas de aula, com o objetivo de uma maior aproximação com a rotina da sala de aula investigada. Filmagens e fotografias também fazem parte do registro etnográfico, servindo como fontes de dados para uma análise mais sistemática das observações feitas.

A Escola de Ensino Fundamental pesquisada pertence à rede de ensino federal, está localizada em um *campus* universitário situado na Região Sudeste do Brasil e atende a 600 alunos selecionados através de um sorteio público. Aproximadamente 50% desses alunos pertencem a famílias cujo nível socioeconômico é baixo. O horário de funcionamento da escola é de 7h30min às 15h10min para todos os alunos desde 2011. Isso coloca importantes desafios para professores, coordenação e direção da escola. Um deles refere-se à pouca experiência relativa à organização do ensino em tempo integral, tanto nessa escola em particular quanto no sistema educacional brasileiro. Outro desafio relaciona-se à construção de uma prática educativa coerente e compartilhada entre todos

os educadores, incluindo os professores, monitores e bolsistas presentes no cotidiano escolar, como será analisado na próxima seção.

Iniciamos nossa pesquisa em uma turma que entrava no 1º ano do ensino fundamental em 2012 aos seis anos de idade. Na sala de aula investigada, acompanhamos o trabalho da professora referência, Karina, ao longo das 14 horas semanais que permaneceu com a turma. Seu trabalho relaciona-se com as áreas de Português (Alfabetização e Letramento) e Tópicos Integrados (denominação dada pela escola ao trabalho com as áreas de História, Geografia, Filosofia e Ciências da Natureza). Durante os outros horários, que não foram observados por nós, as crianças desenvolvem atividades diversas com outros professores, bolsistas e monitores. A turma é composta por 25 crianças (13 meninos e 12 meninas) que tiveram acesso a diferentes escolas de educação infantil em 2011. A Figura 2, logo a seguir, representa a linha de tempo da pesquisa de campo.

2012		2013	2014
1º ano do Ensino Fundamental		2º ano do Ensino Fundamental	3º ano do Ensino Fundamental
113 dias de observação - Foco nas aulas de Português e Tópicos Integrados - aproximadamente 12 horas semanais.		13 dias de observação em fevereiro - Foco nas aulas de Português e Tópicos Integrados - aproximadamente 12 horas semanais.	Observação da turma - Foco nas aulas de Português e Tópicos Integrados ao longo de Fevereiro - 12 horas semanais.
Português Alfabetização e Letramento (Projeto Poesias e trabalho com o Livro Didático: “ <i>A aventura da linguagem</i> ”) 	Tópicos Integrados Ensino de Ciências por Investigação (Projetos: “Plantas” e “Bicho-Pau”) 	A partir de março - Foco nas aulas de Tópicos Integrados e algumas aulas de Português - aproximadamente 8 horas semanais. 	

Figura 2: Linha de tempo da pesquisa de campo.

A figura mostra que a investigação teve início em fevereiro de 2012 e continuará até o final de 2014. Ou seja, será possível acompanhar a mesma turma por um período de três anos em uma pesquisa longitudinal, o que tem sido feito raramente na área educacional. Na próxima seção, analisaremos alguns aspectos do processo de entrada das crianças nessa turma a partir, principalmente, de uma análise mais refinada do primeiro dia de aula.

O primeiro dia de aula: a turma, os sujeitos e suas práticas

Analisar o processo de entrada das crianças no ensino fundamental implica explicitar como as crianças e suas famílias foram acolhidas e posicionadas pelo discurso da escola e das professoras, uma vez que tal processo torna-se visível nas ações e falas das próprias crianças e suas professoras. Como argumenta Castanheira (2000), ao se encontrarem pela primeira vez, os participantes sinalizam diversos aspectos relevantes para a compreensão das relações que serão estabelecidas entre eles. No contexto da sala de aula, a construção coletiva de normas e expectativas, papéis e relações, direitos e deveres estabelecem os princípios de participação naquele espaço (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007). A maneira como o novo grupo foi formado, através das formas de participação de cada um dos seus membros, evidencia o que significou ser aluno e professora naquele contexto.

As famílias foram acolhidas em uma reunião no dia anterior ao início das aulas. Nesse dia, a professora se apresentou, bem como explicitou as formas de funcionamento da escola. Pontuamos, brevemente, que conhecer a professora e as normas da escola são aspectos fundamentais para que o processo de transição para uma nova escola ocorra de maneira mais articulada com as experiências anteriores na família e na educação infantil (BRASIL, MEC, 2004). Percebe-se, assim, o início do estabelecimento de um diálogo entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo das crianças. Ao longo do ano, constatamos a presença efetiva de várias famílias no cotidiano da sala de aula, conversando com a professora, participando dos momentos de almoço das crianças e de vários outros encontros (festas, reuniões, excursões), bem como atendendo às solicitações da professora¹.

Nesta primeira reunião, algumas crianças acompanharam seus familiares. Assim, já no primeiro dia de aula, em 07/02/12, algumas delas demonstraram conhecer um pouco da escola e de outras crianças. É o que se evidencia na fala de Breno quando perguntamos se ele já conhecia alguém no 1º dia de aula:

é/ na primeira reunião eu conheci o Vinícius/ porque a gente foi lá/ a gente saiu da sala de reunião e e/ é/ qual é o seu nome?/ aí ele/ meu nome é “Vinícius”/ quer dizer/ meu nome é Breno/ aí a gente saiu correndo assim/ aí/ o guarda [porteiro da escola]/ o quê que cês tão fazendo aqui?/ aí a gente/ saiu correndo assim/ aí/ vão dar um fora véio/ então a gente saiu correndo/ aí

¹ A professora desenvolve um projeto denominado “Minha família é presente na escola”.

a gente se conheceu/ aí no primeiro dia de aula eu já conhecia ele (Entrevista coletiva com Breno, Júlio e Paulo, 03/07/12).

Para nossa surpresa, Breno relata que já conhecia Vinícius antes do primeiro dia de aula, ou melhor dizendo, **um dia** antes das aulas começarem. Seis meses depois, Breno rememora esse evento no momento de falar sobre a sua entrada em uma nova escola. Tal fato permite-nos afirmar que a reunião de pais revelou-se importante também para as crianças, ajudando-as a estabelecer suas primeiras relações de amizade. Salientamos que vários foram os momentos em que as duas crianças foram observadas conversando e brincando juntas. Portanto, esse primeiro contato foi o início de uma amizade que se estendeu ao longo de 2012 e mostrou-se fundamental na construção das identidades sociais de Breno e Vinícius como alunos do 1º ano, membros de uma turma. Outro elemento essencial, não apenas para essas duas crianças, foi a possibilidade da turma se conhecer e ouvir uns aos outros nas inúmeras rodas de conversa durante 2012. A visibilidade dada às diferenças e semelhanças entre as crianças oportunizou a inclusão de todas as crianças na sala de aula.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos os eventos do dia 07/02/12, primeiro dia de aula. A primeira coluna à esquerda contém a marcação do tempo, a segunda refere-se aos eventos do dia. Na terceira coluna, tecemos alguns comentários e traçamos possíveis consequências para o processo de entrada no ensino fundamental da turma investigada.

Tabela 1: Mapa de Eventos – 07/02/12

HORA	EVENTOS	CONSEQUÊNCIAS PARA O PROCESSO DE ENTRADA NO ENSINO FUNDAMENTAL
7h19min	<p>Acolhendo as crianças e seus familiares: As crianças chegam, Karina as recebe e conversa com os pais na sala de aula. Seu tom de voz é suave.</p> <p>Karina conversa com Júlio, que está com a cabeça baixa na carteira.</p>	<p>As carteiras estão dispostas em grupo, possivelmente a forma conhecida das crianças na educação infantil.</p> <p>Há brinquedos e jogos disponíveis nas carteiras para as crianças (Dominó, toquinhos, quebra-cabeças, etc.).</p> <p>Karina mostra-se atenciosa com a criança que, aparentemente, não quer brincar. Ao longo das primeiras semanas de aula, Júlio mostrou-se muito tímido, recusando-se a brincar e a participar das atividades propostas pela professora.</p>
7h54min	<p>Transição: Karina avisa, em tom de voz suave, que já está na hora de guardar os brinquedos e que o grupo fará uma roda.</p>	<p>A professora, ao avisar as crianças, oferece uma oportunidade do grupo se preparar tranquilamente para iniciar uma nova atividade.</p>
7h42min	<p>Conversando com a turma: Karina apresenta a pesquisadora para a turma e explica sobre as filmagens. Karina menciona novamente, em voz baixa, que fará uma roda. Uma criança pede para beber água. Karina, então, leva as crianças para encher as garrafas de água.</p>	<p>A professora, nesse momento, reconhece a demanda das crianças e preocupa-se com seu bem estar físico. Ao longo da primeira semana de aula, a maioria das crianças já levava a garrafa com água para a sala.</p>
7h52min	<p>Bebendo água: Karina ensina às crianças o uso do bebedouro e explica como encher as garrafas com água.</p>	<p>A professora demonstra que as regras e os procedimentos da escola, mesmo aqueles mais simples, serão alvo de explicação.</p>
8h11min	<p>Roda de conversa: É o momento da apresentação dos membros da turma e das crianças. Karina escreve os nomes nos crachás e os entrega para cada criança. A professora conversa com os alunos, com um tom de voz suave, e faz uma apresentação do espaço físico da sala.</p> <p>Introduzindo o conceito de Rotina, a professora escreve no quadro as atividades previstas para o dia. Algumas crianças conseguem ler o que a professora escreveu.</p> <p>A professora fala dos horários das atividades, fala sobre a escola e seus funcionários.</p>	<p>Nesse momento, a turma tem oportunidade de se ver como um todo. As crianças começam a conhecer os nomes dos colegas.</p> <p>A Rotina torna visível para a turma os objetivos da professora naquele dia: conhecer as crianças, a escola, algumas das regras do novo espaço. A professora escreveu a rotina no quadro em todos os dias de aula observados.</p>
8h52min	<p>Transição: As crianças lavam as mãos para lanche. Algumas crianças entregam os materiais escolares para a professora.</p> <p>Breno e Vinícius conversam entre si e mostram suas mochilas.</p>	<p>A sala de aula possui um banheiro que é dividido com a outra turma que está iniciando o ensino fundamental. Esse fato proporcionou um grande conforto para a turma.</p>

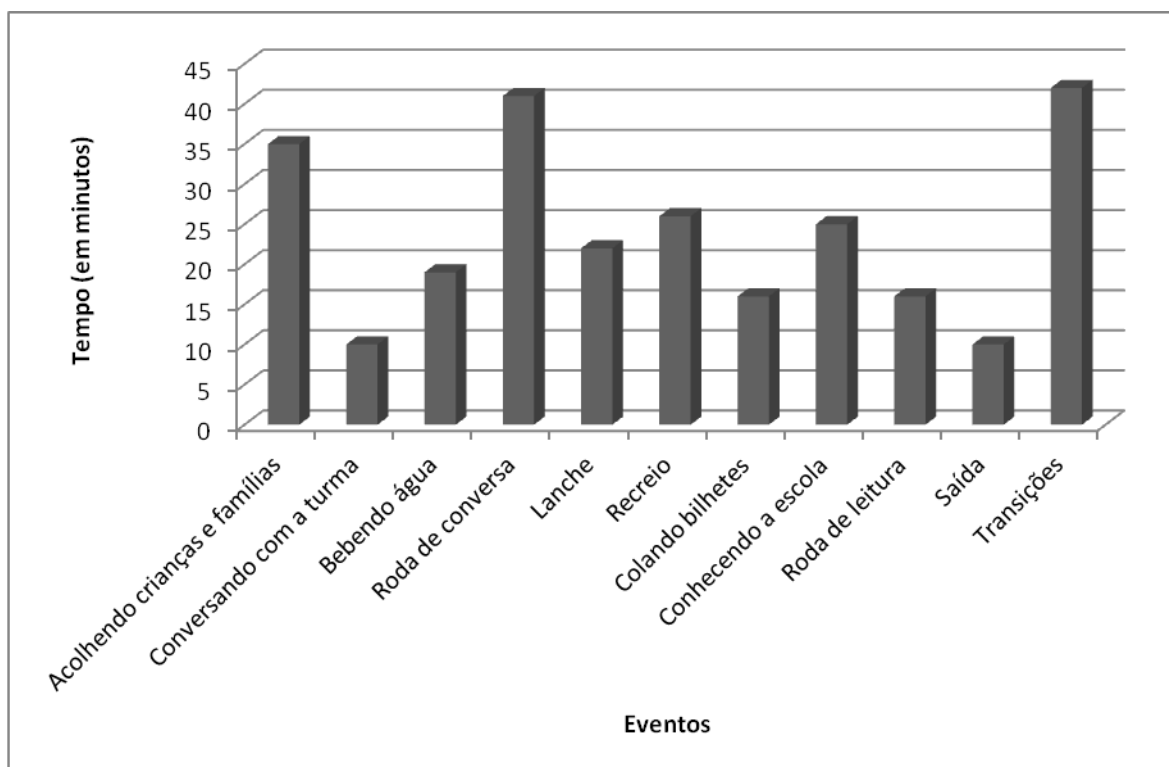
Continua.

HORA	EVENTOS	CONSEQUÊNCIAS PARA O PROCESSO DE ENTRADA NO ENSINO FUNDAMENTAL
9h12min	Lanche: É oferecido pão com requeijão e leite para as crianças. Karina orienta as crianças a deixarem a cantina limpa e organizada para as outras turmas	É sinalizado para as crianças que a escola possui outras turmas que também utilizam os seus diferentes espaços, sugerindo a importância do bom uso do espaço coletivo.
9h34min	Recreio: Karina: <i>Vocês estão doidos para conhecer o parquinho, né?</i> Menina: <i>Criança gosta de brincar!</i> Karina: <i>Adulto também...</i>	As crianças sinalizam para a professora a importância da brincadeira para o grupo. A professora acolhe a fala da menina e menciona que ela, mesmo sendo adulta, também gosta de brincar.
10h00min	Transição: Karina chama as crianças para beberem água e voltarem para a sala de aula.	A professora sinaliza um cuidado com o bem estar físico das crianças.
10h04min	Colando bilhetes: Professora, com tom de voz suave, fala dos bilhetes que devem ser entregues aos pais, e as crianças colam os bilhetes no caderno. Eduardo pergunta se eles vão levar bilhete para casa porque fizeram bagunça, ao que a professora responde: <i>“Não. Essa turma não faz bagunça”</i> . Algumas crianças pedem para escrever no caderno.	O gênero textual “bilhete” é introduzido e as crianças são posicionadas como responsáveis por entregar o bilhete aos familiares. A pergunta de Eduardo sinaliza que esse gênero textual representa algo que a turma fez de errado. Podemos inferir que essa era uma forma usada na escola de educação infantil em que Eduardo estudava. A professora assinala o comportamento esperado da turma: <i>“essa turma não faz bagunça”</i> . As crianças, ao pedirem para escrever, revelam a expectativa de que aquela escola seria o espaço privilegiado da escrita.
10h20min	Transição: Crianças guardam os cadernos na mochila.	A forma de organização dos materiais individuais e coletivos é salientada.
10h24min	Conhecendo a escola: A professora leva as crianças para caminhar pelo primeiro andar da escola, apresentando as outras salas de aula e suas professoras.	A professora demonstra entender que aquele espaço é desconhecido da maioria das crianças.
10h49min	Transição: Karina volta para a sala de aula. Algumas crianças vão ao banheiro e bebem água. A professora pede que as crianças se sentem na roda.	A professora sinaliza um cuidado com o bem estar físico das crianças.
10h54min	Roda de Leitura: A professora mostra às crianças dois livros de literatura. As crianças escolhem o livro <i>“O meu dente caiu”</i> .	Ao escolherem esse livro, a professora e as crianças demonstram perceber a importância da queda dos dentes nessa fase da vida.
11h10min	Saída: Karina encerra a roda. Algumas crianças comentam que não escreveram nada. A professora leva as crianças ao portão da escola, onde seus familiares estão esperando.	Nos primeiros dias de aula, as crianças foram embora às 11h10. Isso proporcionou às crianças uma adaptação gradual ao novo ambiente. A partir da segunda semana de aula, as crianças ficaram na escola até as 15h30min. O comentário das crianças sobre a escrita revela a expectativa de que aquela escola seria o espaço privilegiado da escrita.

Tabela 1 - Final.

O Gráfico 1, a seguir, sintetiza o uso e a distribuição do tempo ao longo do dia 07/02/12.

Gráfico 1: Uso e distribuição do tempo – 07/02/12



Analisando a Tabela 1 e o Gráfico 1, destacamos alguns aspectos característicos da forma de organização estabelecida no contexto da turma investigada. Tais aspectos foram iniciados no primeiro dia de aula e se mantiveram ao longo de 2012 como, por exemplo, a rotina diariamente escrita no quadro, a preocupação com o bem estar físico das crianças, o cuidado com os artefatos escolares (incluindo os brinquedos), o tom de voz baixo da professora, a roda de conversa e a prática de uma criança ajudar a outra. Explicitaremos alguns desses aspectos a seguir.

Um primeiro aspecto refere-se ao tom de voz baixo que a professora manteve ao conversar com as crianças e seus familiares durante todo o ano. Esse fato é ressaltado pelas crianças: “...a Miriam [bolsista] grita/ tão alto/ TÃO ALTO [Nina coloca as mãos no ouvido] a Karina num grita não” (Nina. Entrevista coletiva. 03/07/12). O tom de voz, aliado à forma negociada de interagir com a turma, evidenciam a construção da disciplina na sala de aula como condição de funcionamento do grupo de aprendizagem, e não como imposição de regras e controle corporal das crianças. Sem dúvida, as diferentes formas que os adultos atuam na escola foram percebidas pelas crianças e

serão analisados a partir de dois eventos ocorridos no terceiro dia de aula. Nesse dia, as crianças exploravam cada cantinho do pátio onde acontecia o recreio:

Durante o horário do recreio, aproximadamente às 9h50min, algumas crianças começam a observar uma árvore cheia de flores: ato contínuo, elas arrancam algumas flores e entregam para a professora da turma, que as recebe e agradece com um sorriso. As crianças correm, pegam mais flores e entregam para a pesquisadora, que também as recebe e agradece com um sorriso. “*Vamos pegar mais?!*”, diz uma das meninas. Mais uma investida na busca por flores e, desta vez, as crianças as entregam para Miriam, bolsista, que também as recebe e comenta: “*Assim vocês estão estragando a natureza*”. As crianças olham para ela e permanecem em silêncio. O recreio já está no fim e a turma retorna para a sala de aula. (Anotações do Diário de Campo - 9/02/12).

A partir deste evento, podemos nos perguntar qual seria a perspectiva dos sujeitos envolvidos em relação às flores arrancadas. As crianças, por um lado, iniciam uma atividade coletiva: pegam flores e as oferecem aos adultos responsáveis por seu cuidado e educação. É o começo da construção de um grupo baseado em significados, interesses e atividades partilhados na interação entre os pares.

Por outro lado, a professora e a pesquisadora, ambas da área da educação, recebem e acolhem as flores que as crianças oferecem. As flores são interpretadas, assim, como uma forma de estabelecer uma relação de afeto com o grupo. A partir de uma outra perspectiva, Miriam, cursando o último período de Ciências Biológicas, também recebe as flores e interpreta o ato das crianças, não como uma ação afetiva, mas como algo que “*estraga a natureza*”. Ou seja, as flores arrancadas são tomadas em seu sentido estritamente biológico. É apoiada nos conteúdos atitudinais da área de Ciências/Biologia (relação do ser humano com a natureza, papel da natureza, ame a natureza, proteja a vida, etc) que Miriam produz o seu discurso. Nesse sentido, podemos afirmar que a flor biológica se sobrepôs às crianças, sujeitos histórico-culturais que começavam a estabelecer relações com os adultos e com outras crianças em uma instituição educativa.

O segundo evento, ainda relacionado às flores, acontece logo após o recreio, nesse mesmo dia:

Toda a turma volta para a sala, onde a professora dá continuidade ao processo de apresentar a escola e seus professores para as crianças. Entretanto, Ramon e Ester chegam atrasados em sala. Ao chegarem, as duas crianças trazem consigo mais flores. Ao verem a cena, algumas crianças da turma começam a cantarolar: “*Tá namorando! Tá namorando!*” Ramon fala

chorando: “*Ela é minha amiga. Eu só estava ajudando ela.*” Ester olha para as outras crianças e fica em silêncio. A professora tenta consolar Ramon, que lentamente se acalma, e conversa com a turma: “*O Ramon tá falando que eles são amigos*” (Anotações do Diário de Campo – 09/02/13).

Nesse momento, Karina, diante do choro de Ramon, procura retirar o foco da relação afetiva entre as flores e os adultos, evidente em nossa cultura, por exemplo, no Dia dos Namorados. A fala da professora se apoia no discurso de Ramon (“*ela é minha amiga*”), em uma tentativa de minimizar a situação embaraçosa e conflituosa entre as duas crianças e a turma.

É perceptível que, para as crianças, as flores adquirem outros significados relativos às relações que começam a acontecer entre elas. No contexto da cultura de pares daquela turma, as flores significam o estabelecimento de uma relação de “namoro” entre Ramon e Ester. Entretanto, Ramon recusa tal interpretação e chora. Nos dias seguintes, ele chora novamente querendo ficar em casa “*porque ele não está namorando ninguém*”. A professora conversa com o pai de Ramon e também com a turma e procura explicitar novamente que Ramon e Ester eram amigos. É interessante pontuar que Ester não demonstrou nenhum incômodo aparente com o fato de ser chamada de “*namorada do Ramon*”. São diferentes perspectivas que as crianças produzem acerca de uma mesma situação. É na confluência/contradição entre os diferentes enquadramentos (entre os adultos, entre esses e as crianças, entre as crianças) que a cultura de pares e a cultura da sala de aula são construídas e apropriadas.

Um segundo aspecto da organização da sala de aula que iremos brevemente analisar refere-se à roda de conversa. A roda aconteceu frequentemente, orientando a participação e incluindo as crianças nas atividades da turma. Nesse primeiro dia, as rodas ocuparam 22% do tempo total e deram visibilidade às experiências pessoais das crianças em outros espaços sociais. Ao longo do ano, as experiências das crianças *dentro e fora* da escola foram entrelaçadas, constituindo a cultura daquela sala de aula. Dessa mesma forma, as carteiras organizadas em grupos sinalizam a importância das conversas entre as crianças. Em outros dias, as carteiras foram mantidas em grupos ou foram organizadas em filas com duplas de carteiras. Foram poucos os momentos observados em que as crianças sentaram-se em filas individuais.

Portanto, as interações entre as crianças foram permitidas e incentivadas pela professora ao longo de várias atividades, assumindo as características de uma prática de “*ajudar o colega*” (fala recorrente da professora) em que tornou-se visível que uma

criança poderia contribuir com a outra no processo de ensino e de aprendizagem, compartilhando conhecimentos, curiosidades, experiências e visões de mundo.

No contexto dessas interações, os sujeitos produzem e se apropriam das rotinas culturais que são fundamentais uma vez que “elas fornecem a todos os atores sociais a segurança e o entendimento partilhado de pertencimento a um grupo social” (CORSARO, 2005, p. 19. Tradução nossa). É a previsibilidade de tais rotinas que possibilita a construção de um quadro de referências a partir do qual o conhecimento cultural pode ser produzido, evidenciado e interpretado. Simultaneamente, as rotinas culturais permitem enfrentar as ambiguidades da vida social em busca de um entendimento compartilhado com outros atores sociais. Por outro lado, a repetição de tais rotinas propicia oportunidades de mudanças nas formas de participação das crianças, possibilitando oportunidades de elaboração e enriquecimento, ou mesmo transformação, das atividades (CORSARO, 1992).

A prática de ajudar o colega tornou-se uma rotina cultural dessa sala de aula – seja quando o colega ainda não havia terminado a atividade, seja quando alguma criança ainda não estava alfabetizada. É importante mencionarmos que, nas entrevistas coletivas, ao serem perguntadas sobre a escola, várias crianças afirmaram que não gostavam de fazer atividades individualmente, pois fica “*mais fácil* [fazer junto]” (Breno. Entrevista coletiva, 03/07/12), ao que Jonas concorda:

vamos fingir/ vamos fingir/ eu não terminei/ o Breno terminou/ eu falo/ Breno/ me ajuda/ e aí ele me ajuda [...] ééé/ igual/ éé/ vamos ver/ assim ó/ **igual/ a gente vai no parquinho/ aí/ cê quer brincar com um colega/ aí ele deixa/ igual você fazer atividade.** (Jonas. Entrevista coletiva, 03/07/12. Grifos nossos).

Nesse sentido, destaca-se que a cultura de pares, intimamente relacionada com as interações entre as crianças e o estabelecimento de grupos de amizade, cria a possibilidade do estabelecimento de conexões entre as atividades escolares e as brincadeiras. Essas duas formas de participação são fundamentais na construção da cultura daquela sala de aula e auxiliam a construção/apropriação da identidade de aluno.

A partir dos elementos analisados (o tom de voz da professora e a forma negociada de agir; as diferentes perspectivas entre os adultos, entre esses e as crianças, e entre as crianças; a prática de ajudar ao colega), verifica-se a construção da cultura de pares em relação dialética com a cultura escolar em um movimento que os sentidos e

significados circulam nos diversos espaços interacionais: brincadeiras e atividades se entrelaçando, não sendo colocadas em uma relação de oposição, e orientando as formas de participação dos sujeitos na sala de aula.

Considerações finais

A análise do percurso da turma em 2012-2013 evidenciou que a organização do trabalho pedagógico no dia 07/02/12 estabeleceu formas de participação na turma que se mantiveram e foram essenciais para uma entrada no ensino fundamental que propiciou uma estreita relação entre a identidade de aluno, a cultura de pares e a cultura da sala de aula. Houve, portanto, o reconhecimento das crianças e das suas especificidades em direção à construção social de alunos competentes - ao final de 2012, 88% das crianças estavam alfabetizadas.

Ao longo do percurso de observação e análises evidenciamos que tal construção não significa, em absoluto, a ausência de conflitos no interior da sala de aula. A continuidade do processo de escolarização implica que as identidades dos alunos e da professora estão em constante transformação, exigindo um planejamento contínuo que propicie a colaboração e a co-responsabilidade de todos os membros da turma.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais**. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.114/05**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006.

CASTANHEIRA, M. L., CRAWFORD, T. DIXON, C. GREEN, J. *Interaccional Ethnography: An approach to studying the social construction of literate*

- practices. In: **Linguistics and Education**. Vol. 11 (4). Elsevier Science Inc. 2001.
- CASTANHERIA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: Discursos e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora. 2004.
- CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 3ª ed. 1998.
- CORSARO, W. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex. 1985.
- CORSARO, W. Interpretive reproduction in children's peer cultures. In: **Social Psychology Quarterly** Vol. 55 (2). 1992.
- CORSARO, W. Routines in the peer culture of American and Italian Nursery school children. In: **Sociology of Education**. Vol. 61. 1988.
- CORSARO, W. **The Sociology of childhood**. London: Sage Publications, Inc. 2nd Edition. 2005.
- FARIA FILHO, L. M., GONÇALVES, I. A., VIDAL, D. G. e PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na história da educação brasileira. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo. Vol. 30 (1) 2004.
- FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: **Revista do Arquivo Municipal**. Vol. CXIII. 1947.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1989.
- GREEN, J. L., DIXON, C. N. e ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 42, dezembro. 2005.
- JULIA, D., A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas. nº 1. 2001.
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n.112. 2001.
- QVORTRUP, J.; CORSARO, W. e HONIG, M. S. (Org.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan. 2009.
- SANTOS, L. L. C. P. & VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: A criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 27 (96) – Especial. 2006.

- SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. e GOUVÊA, M. C. S. (org.) **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 112. 2001.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation.** New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.