

De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo

Este texto discute alguns achados de uma pesquisa de doutorado em Educação conduzida no município de Três Rios, Rio de Janeiro, numa turma de uma escola pública municipal, cujo objeto foi a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais de *crianças* em *alunos*.

Os fundamentos teórico-metodológicos foram tecidos em diálogos com os conceitos elaborados especialmente por Bakhtin, Vigotski, Foucault, Certeau e Sacristán. Os conceitos operaram em três planos: de um lado, tivemos a concepção de linguagem de Bakhtin, principal categoria de análise dos dados do campo, e Vigotski, fornecendo subsídios para um pensamento dialético em torno das culturas infantil e escolar tomadas como textos. Em outro plano, consideramos Foucault e Certeau na análise das estratégias de poder e das táticas de resistência encontradas nas práticas observadas e suas influências na subjetivação dos sujeitos. Por fim, a sociologia da infância e o conceito de cultura escolar explicitaram os elementos do campo, colocando-os num contexto. Para abordar as transições e as rupturas entre a educação infantil e o ensino fundamental, contribuíram Moss e Corsaro e Molinari.

Palavras-chave

Crianças – Alunos – Transições entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Correspondência:

Flávia Miller Naethe Motta

Rua São Clemente, 158 apto 101

22260-000 – Rio de Janeiro/ RJ

E-mail: flaviamotta.ufrj@yahoo.

com.br

From children to pupils: social transformations in the passage from early childhood education to fundamental education

Flávia Miller Naethe Motta

Federal Rural University of Rio de Janeiro

Abstract

The text discusses some of the findings of a doctorate research in Education conducted in the municipality of Três Rios, Rio de Janeiro, with a class from a municipal public school. The research focused on the children's transition from early childhood education to fundamental education, and on the impact of the school culture upon child culture in the transformation of these social agents from children into pupils. The theoretical-methodological groundings were constructed in dialogue with the concepts created mainly by Bakhtin, Vygotsky, Foucault, Certeau and Sacristán. The concepts operated here at three levels: on one side we had Bakhtin's concept of language, the main category of analysis of the field data, and Vygotsky furnishing the elements for a dialectical reflection around child, and school, cultures seen as texts. At a different level, we included Foucault and Certeau in the analyses of the power strategies and resistance tactics identified in the practices observed, and of their impacts on the agents' processes of subjectivation. Lastly, the sociology of childhood and the concept of school culture contributed to clarify some of the elements of the fieldwork, placing them into context. The investigation of the transitions and ruptures from early childhood education to fundamental education drew from the works of Moss, Corsaro, and Molinari.

Keywords

Children – Pupils – Transitions from early childhood education to fundamental education.

Contact:

Flávia Miller Naethe Motta
Rua São Clemente, 158 apto 101
22260-000 – Rio de Janeiro/ RJ
E-mail: flaviamotta.ufrj@yahoo.
com.br

As crianças são enviadas primeiramente à escola não com a intenção de que aprendam algo, mas com a de habituá-las a permanecer calmas e observar pontualmente o que lhes é ordenado, para que mais tarde não se deixem dominar por seus caprichos.

Kant (1991, p. 302)

Este texto discute alguns achados de uma pesquisa de doutorado em Educação conduzida no município de Três Rios, Rio de Janeiro, numa turma de uma escola pública municipal, cujo objeto foi a passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais de *crianças* em *alunos* (Motta, 2010). Durante o período de campo, a pesquisadora mudou-se para o município pesquisado.

Devido à inspiração etnográfica, a empiria teve protagonismo no processo desde o começo. As questões iniciais situavam-se no campo da sociologia da infância e pretendiam analisar as relações de poder que as crianças estabeleciam entre si. As observações aconteciam numa turma de 3º período da educação infantil, com crianças de 5 anos. Nessa fase, entretanto, a pesquisa ainda se configurava como um trabalho especificamente do campo dos estudos sobre as infâncias.

O ingresso das crianças no ensino fundamental foi extremamente mobilizador para elas e para a pesquisadora. Transformaram-se as questões, os estudos, as pessoas. A escolarização se impôs aos sujeitos. A princípio parecia impossível integrá-la à pesquisa. O estudo precisou mudar de rumo: focar a escola, seus processos e sua ação assujeitadora das crianças aos papéis de alunos. Aparentemente, as crianças, suas falas e brincadeiras deixaram de ser o alvo da atenção. Entretanto, em nenhum momento suas ações foram colocadas em segundo plano. Observá-las enquanto crianças e alunos tornou-se o *leitmotiv* da pesquisa; tratava-se, agora, de convidar a sociologia da infância a entrar em sala e perceber os agentes sociais em seus processos de transição.

A pesquisa desenvolveu-se em três anos letivos, de 2007 a 2009, como um trabalho longitudinal. Uma turma foi acompanhada desde o 3º período da educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental. Os nomes apresentados são fictícios, para preservar a identidade dos envolvidos.

Tecendo uma malha teórica

Os fundamentos teórico-metodológicos foram tecidos através de conceitos elaborados especialmente por Bakhtin (2002, 2000, 1998, 1997), Vigotski (2001, 2000, 1998, 1997), Foucault (1992, 1988, 1977), Certeau (1994) e Sacristán (2000, 2005). Cada um contribuiu de maneira específica para a análise das questões. Os conceitos foram articulados em três momentos que, eventualmente, se entrecruzaram. Inicialmente, tivemos a concepção de linguagem de Bakhtin, principal categoria de análise dos dados do campo. Vigotski forneceu os subsídios para um pensamento dialético sobre as culturas infantil e escolar, tomadas como textos. Foucault e Certeau contribuíram para a análise das estratégias de poder e das táticas de resistência encontradas nas práticas e suas influências na subjetivação dos sujeitos. Por fim, a sociologia da infância e o conceito de cultura escolar permitiram explicitar elementos do campo, especialmente as relações das crianças entre si e com as práticas escolares, colocando-os num contexto.

Vigotski e Bakhtin: para início da conversa

A escolha metodológica constrói a questão e dela decorre, dialeticamente. “O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (Vigotski, 1997, p. 47, tradução livre da autora). Tornou-se necessária a busca de unidades de análise que não decompusessem o campo em partes estanques e sem relação. Confrontar as culturas infantis e escolar presentes nas práticas e nas interações das crianças pareceu uma proposta sob medida para um exercício dialético.

Assumir a abordagem histórico-cultural implicou trazer para o debate a multiplicidade de

vozes que construíram um discurso sobre o tema em questão. Neste caso, foi essencial identificar o que falavam as crianças, as instituições escolares, através de suas práticas, a pesquisadora, a partir dos elementos da questão, e os teóricos, chamados a contribuir na análise da questão. Amorim (2003, p. 12) fala da polifonia nas ciências humanas e do caráter conflituoso e problemático das pesquisas. O discurso como acontecimento torna-se unidade de análise pelo confronto que adquirem os diferentes valores presentes para a produção de sentido. Essa foi a concepção de ciências humanas que norteou este trabalho.

As questões são trabalhadas, então, em três níveis que estão permanentemente se atravessando: no primeiro encontram-se Vigotski e Bakhtin. A escolha teórico-metodológica apoiou-se no método dialético e na concepção de linguagem. Vigotski contribuiu também com a ideia de subjetividade, fundada na interação entre o sujeito e o outro através do desenvolvimento de uma esfera cultural decorrente do fato de que os processos intrassubjetivos aconteceram antes intersubjetivamente nas práticas sociais. Essas proposições auxiliam no entendimento da construção da categoria de aluno como um fenômeno que acontece tanto na história da sociedade quanto na história individual de cada sujeito, envolvendo dimensões sociais e culturais.

Bakhtin entende que a linguagem é social. Não é a experiência que organiza a expressão; a expressão precede-a e organiza, dando-lhe forma e sentido. O discurso tem sempre um significado e uma direção vivos; as palavras contêm valores e forças ideológicas: aqui se situa a abordagem histórica da linguagem. Ao mesmo tempo, a comunicação de significados implica uma relação; sempre nos dirigimos ao outro, e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação, numa atitude responsiva. A ideia de linguagem dá à cultura a sua perspectiva de significação; assim, “para compreender o enunciado é preciso compreender o dito e o presumido, o dito e o não-dito” (Kramer, 2003, p. 78). Ter como categoria de análise a linguagem significa considerar a polissemia e a entoação.

A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal, é algo que se constitui continuamente na corrente na comunicação verbal. Dois enunciados distantes um do outro no espaço e no tempo, quando confrontados quanto ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica que é sempre uma relação de sentido.

O texto de pesquisa retrata um desdobramento “dos lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar” (Amorim, 2002, p. 8). A polifonia do texto traz as vozes do destinatário suposto, do destinatário real e do sobredestinatário, o que permite uma expansão espacial e temporal do texto. Do ponto de vista do objeto, há também o que escutar: tudo já foi falado sob alguma perspectiva. O discurso não é inaugural. O texto responde àqueles que o antecederam naquela temática e se propõe a acrescentar algo de novo.

O objeto específico das Ciências Humanas é o discurso ou, num sentido mais amplo, a matéria significante. O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com seu discurso que lida o pesquisador. Discurso sobre discursos, as Ciências Humanas têm, portanto, essa especificidade de ter um objeto não apenas falado, como em todas as outras disciplinas, mas também um objeto falante. (Amorim, 2002, p. 10)

O ser humano se constitui na relação com o outro. A interação social é um processo que associa as dimensões cognitiva e afetiva. Interagindo, as crianças não apenas apreendem e se formam: ao mesmo tempo, criam e transformam – o que as torna constituídas na cultura e suas produtoras. Essa concepção implica percebê-las como sujeitos ativos que participam e intervêm na realidade ao seu redor. Suas ações são suas maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos cabe a importante função de mediação. Jobim e Souza (2001) diz que, para Vigotski, “estudar a constituição da consciência na infância não se resume

em analisar o mundo interno em si mesmo, mas sim em resgatar o reflexo do mundo externo no mundo interno, ou seja, a interação da criança com a realidade” (p. 126)

Nessa perspectiva, toda enunciação é um diálogo que faz parte de um processo contínuo. O que é dito sempre responde a uma fala anterior e permitirá a sua réplica. O discurso é parte componente de um diálogo que reflete a interação de alguém que enuncia com um interlocutor num dado contexto. “Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém (...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (Bakhtin, 2002, p. 113).

Menos que o diálogo em si, interessam ao círculo bakhtiniano as relações dialógicas que nele se manifestam; podem ser tomados como diálogos os mais variados textos, discursos ou práticas, eventos que estão sujeitos à ação de forças dialógicas. Essa ideia será o fundamento para analisar os “discursos” da cultura escolar e das culturas infantis, buscando identificar como dialogam nas práticas observadas. Essa aproximação se apoia nas ideias bakhtinianas sobre as relações dialógicas: relações de sentidos entre enunciados que têm como referência o todo da interação verbal. Essas relações são antes de tensão do que de acordo ou consenso. Ao aproximarmos enunciados que eventualmente não se dirigiam, a princípio, um ao outro, ainda assim eles “acabam por estabelecer uma relação dialógica” (Bakhtin, 1997, p. 117). Isso ocorre porque os enunciados, e os valores que expressam, são a unidade da interação social a ser analisada. Assim, o diálogo, no sentido amplo do termo (“o simpósio universal”), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais... (Faraco, 2003, p. 67).

Todo enunciado é sempre uma resposta ao anterior. O locutor relaciona-se, ao mesmo tempo, com o objeto da enunciação e com outros enunciados. Há uma busca implícita ou explícita por uma atitude responsiva do outro.

“Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado” (Bakhtin, 2000, p. 325). Aquele para quem se dirige o discurso – o destinatário – é parte ativa da cadeia discursiva, pois dá uma direção ao que é dito pela expectativa da sua resposta. A forma que o enunciado toma está relacionada a isso. O destinatário é chamado a se posicionar, pois o locutor espera dele uma resposta: “Cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 2000, p. 291).

Foucault e Certeau: uma analítica da disciplina e da resistência

Há uma relação evidente entre as ideias de Certeau e o conceito de poder disciplinar desenvolvido por Foucault. É disso que vamos nos ocupar por ora, na tentativa de partir de um diálogo implícito para ampliá-lo até o nível das palavras das crianças e professores observados na pesquisa.

Foucault, na fase genealógica, desenvolveu os conceitos de poder disciplinar e biopoder. Para nosso estudo, interessa especialmente o primeiro, considerando sua dimensão de aplicação ou da produção de seus efeitos através das técnicas, dos instrumentos e das instituições.

A capacidade de circulação do poder mostra que ele é exercido potencialmente por todos os sujeitos, e que estes são, ao mesmo tempo, detentores e destinatários do poder. “O poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (...) o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (Foucault, 1999, p. 35). Nesse ponto, Certeau (1994) complementa o conceito, ao tratar daquilo que não possui visibilidade: a capacidade anônima de resistência presente na vida cotidiana. Os sujeitos apropriam-se e ressignificam os objetos de consumo culturais ou materiais e este processo revela uma astúcia daqueles que compõem uma espécie de “rede de uma antidisciplina” (Certeau, 1994, p. 42), manifesta através da resistência ou da inércia.

Na *Invenção do cotidiano* (1994), Certeau dialoga com Foucault de Vigiar e punir (1977), mostrando as resistências que subvertem os instrumentos do poder de seu próprio interior. Ao olhar para o cotidiano, revela as “microrresistências que fundam microliberdades” (Giard, 1994, p. 19). Esse recurso, escondido pelas estratégias de poder, é o que a ação das crianças vai mostrar na sua relação com a disciplina escolar, que funda subjetividades de alunos, ao mesmo tempo em que cria recursos para resistir a esse modelo de subjetivação, abrindo espaço para a criação, o inesperado. Observar os espaços sociais pequenos e cotidianos pode se revelar uma ferramenta de análise das táticas de resistência a uma reprodução que uniformiza.

Foucault toma algumas precauções no estudo do poder: a primeira se traduz na concretude das instituições analisadas. Não se trata de um poder central ou soberano, mas daquele que se exerce milimetricamente nas instituições totais, como os conventos, os asilos ou as prisões. Além disso, há a preocupação com o seu exercício efetivo, como ele se mostra na sua objetivação, ou na forma como produz efeitos. A dinâmica do exercício de poder está na mobilidade entre os agentes sociais, não permanecendo propriedade de um grupo ou de outro. Interessa o movimento que parte do pequeno para o maior, dos mecanismos específicos, concretos para aqueles mais globais. Por fim, o poder é relacionado ao saber com os seus mecanismos de produção e acúmulo.

Ora, se o poder consiste em relações de força, múltiplas e móveis, desiguais e instáveis, é evidente que ele não pode emanar de um ponto central, mas sim de instâncias periféricas, localizadas. Ao lado da impossibilidade da centralidade, está a impossibilidade da unidade. O poder está, ao mesmo tempo, em todos os pontos do suporte móvel das relações de força que o constitui; está em toda parte, na relação de um ponto com outro, enfim multiplica-se e provém, simultanea-

mente, de todos os lugares. (Pogrebinski, 2004, p. 188)

O conceito de disciplina em Foucault é aproximado ao de uma tecnologia para o exercício do poder; ela “comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos...” (Foucault, 1977, p. 177). O esforço necessário para o assujeitamento necessita de um gasto mínimo de energia. A disciplina otimiza e potencializa as técnicas de poder. Os dispositivos disciplinares seriam: a vigilância (modelo do panóptico de Bentham, onde se pode observar tudo, sem que os sujeitos possam saber se estão ou não sendo observados), a sanção normalizadora, ou castigo disciplinar, e, por fim, o exame, que permite qualificar, classificar e punir, tornando os indivíduos visíveis e assujeitados.

A função repressora deixa de ser o principal atributo do poder. Ele cria e recria, numa rede múltipla de inúmeras possibilidades. Neste ponto, podemos convidar Certeau (1994) para o debate, através de seus conceitos de estratégias e de táticas, que podem funcionar como categorias analíticas para operar com as práticas encontradas no campo, considerando a assimetria existente nas relações entre adultos e crianças ou entre as diferentes culturas trazidas aqui para debate. Certeau (1994) chama de estratégia:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. (p. 99)

A tática diferencia-se da estratégia pela ausência de uma delimitação que lhe forneça autonomia; não tem um projeto global, “opera golpe por golpe... o que ganha não se con-

serva... Em suma, a tática é a arte do fraco” (Certeau, 1994, p. 100-101).

Enquanto o sistema disciplinar, tal como definido por Foucault, incide de forma implacável sobre a vida do sujeito em todas as instituições pelas quais transita, Certeau chama a atenção para os processos antidisciplinares, ou seja, as práticas dos sujeitos comuns que podem rearranjar o que fora imposto ao cotidiano pela racionalidade técnica. Através de pequenas astúcias e táticas de resistência, o sujeito é capaz recontextualizar elementos estabelecidos pelo poder que disciplina, definindo novos usos ou diferentes combinações. Certeau reconhece que essas práticas ou táticas permanecem inscritas nos limites de um repertório preestabelecido e que, às vezes, acabam por criar novas regras, mas exalta a importância delas na geração de multiplicidade e diversidade nos espaços sociais, que tendem à integração da diferença pela homogeneização disciplinar.

Ao abordar o discurso, Foucault e Certeau trazem a dimensão espacial como metáfora: a linguagem é uma construção arquitetônica onde os sujeitos se movimentam e interagem. Para Foucault (1996), entretanto, o discurso é uma estratégia de dominação:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (p. 4)

Foucault dedica-se às microfísicas do poder, garantia do controle e da ordem, pois, para ele, o discurso não é um conjunto de signos, elementos significantes que remetem a conteúdos e representações, mas um conjunto de práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (1996, p. 10).

Bakhtin contribui para a reflexão sobre o discurso, pois, embora a linguagem seja constituidora do sujeito, ela é também uma corrente contínua que se estabelece num fluxo permanente de diálogos que relacionam o que está sendo dito ao que veio antes e ao que lhe sucederá.

O enunciado sempre cria algo que, antes dele, não existia, algo novo e irreprodutível, algo que está relacionado com um valor [...]. Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa dada [...]. O dado se transfigura no criado. (Bakhtin, 2000, p. 348)

Esse espaço de manobra previsto por Bakhtin na criação pode significar a brecha por onde o *sujeito ordinário* de Certeau reintroduz a possibilidade de subversão da ordem. Metaforicamente, podemos supor que o discurso em Foucault tende ao imobilismo, à fixação, enquanto para Bakhtin e Certeau ele se movimenta no mundo concreto das ações rotineiras, diante da possibilidade de novas combinações ou enunciados, não necessariamente falas inaugurais, mas um reordenamento daquilo que está posto.

A enunciação do narrador tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora observando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (Bakhtin, 2002, p. 145)

Enquanto Foucault se preocupa em ancorar sua pesquisa no discurso instituído, colocando as formas ordinárias de discurso fora do seu campo de estudos, Certeau fundamenta sua abordagem na linguagem da vida concreta. Como Bakhtin, ele propõe que o significado está necessariamente vinculado ao cotidiano da linguagem, e não apenas à sua produção institucional.

Embora reconheça o jogo da estratégia, Certeau afirma que a existência das táticas torna o discurso um ato performativo, um lugar praticado onde o sujeito interfere no discurso institucional, tornando o controle da história e das práticas cotidianas uma ficção.

Mesmo que analisando o discurso, o que está em jogo para Certeau e Foucault são as questões relativas ao poder, ainda que expressas através dele. Eles se afastam na forma de conceber os micropoderes e as microrrelações. Se para Certeau eles modificam os limites da dominação colocada pelo discurso do poder, para Foucault eles alimentam essa dominação.

Como não se trata, neste artigo, de estabelecer filiações teóricas, busquemos ferramentas analíticas: com Foucault, prestemos atenção às estruturas do poder para identificar o que nelas aprisiona. Já de Certeau vamos aproveitar a ideia das fraturas do discurso do poder nas quais se insinua a possibilidade de mudança.

As culturas infantis e escolar: onde a criança se faz aluna

Alguns aspectos podem ser considerados confluentes na declinação *plural da sociologia(s) da infância* (Sarmento; Gouvea, 2008, p. 25): a infância deve ser estudada a partir de seu próprio campo e da autonomia analítica de sua ação social, e não sob uma perspectiva adultocêntrica. Simultaneamente à categoria geracional, os aspectos que distinguem as crianças, como classe, gênero ou etnia, devem ser articulados. A competência infantil opõe-se à negatividade historicamente atribuída à infância; ela era estudada pelo que não podia falar ou fazer. Por fim, a infância não deve ser tomada como uma transição – o que todas as idades seriam –, mas como um período em que os sujeitos são atores sociais competentes, que se expressam na alteridade geracional. Sarmento (2006) observa, nessa proposição, uma crítica à psicologia do desenvolvimento. A sociologia da infância concorda ainda quanto à necessidade de estudar as crianças como categoria social mais afetada por condições

estruturais, como desigualdades sociais, guerras ou ausência de políticas sociais.

As crianças são vistas como produtoras de cultura e exprimem através dela suas percepções e interações com os pares ou os adultos. As culturas infantis apresentam especificidades, como os modos como o lúdico e o faz de conta são incorporados. Quanto às instituições voltadas para as crianças, observa-se a ação que configura o ofício de criança determinando padrões de “normalidade” para o desempenho social. Os processos de socialização desenvolvidos nesses espaços tentam se processar de maneira vertical.

Especialmente significativo no trabalho institucional é o papel da escola e o trabalho pedagógico que “inventou o aluno” [...] e “institucionalizou a infância” [...]. Mas as instituições são também preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa seja de modo intersticial, isto é, seja através de um protagonismo infantil (com ação influente), seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou libertados da influência adulta – no decurso da qual se realizam processos de socialização horizontal (comunicação intrageracional), e se exprime a “ordem social das crianças”. (Sarmento, 2006, s.p.)

Entremos então na escola e tomemos a categoria da cultura escolar como elemento de análise; para tal, vejamos a escola como instituição que possui discursos e formas de ação construídas historicamente, decorrentes dos confrontos e conflitos provocados pelo choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, as quais se refletem na organização e gestão, nas práticas cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores.

Um dispositivo da cultura escolar que merece uma análise específica, por suas consequências estruturais, é o currículo. Para Sacristán (2000, p. 17), ele é expressão de um equilíbrio entre interesses que atuam sobre o sistema educativo e realiza os fins da educação

no ensino escolarizado. Sua proposta é tomá-lo como artefato cultural que precisa ser decifrado, já que é carregado de valores. Não é suficiente analisá-lo em sua acepção mais direta, como “seleção particular de cultura (...) conteúdos intelectuais a serem aprendidos” (2000, p. 18), pois os currículos – especialmente os da educação obrigatória – traduzem um projeto socializador desempenhado pela escola.

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela. (Sacristán, 2000, p. 18)

O currículo extrapola o campo pedagógico e insere-se no campo das práticas políticas, administrativas, de criação intelectual, de avaliação, entre outras, pois “o significado último do currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere” (Sacristán, 2000, p. 22). É ainda o mediador na relação entre professor e aluno, fixa seus lugares em relação à transmissão do saber e define identidades a partir dessa posição. Tem uma materialidade, e é essa dimensão que importa analisar: a do currículo em ação, sua práxis. Assim, as tarefas escolares representam

[...] ritos ou esquemas de comportamento que supõem um referencial de conduta [...]. Este caráter social das tarefas empresta-lhe um alto poder socializador dos indivíduos, pois através delas se concretizam as condições da escolaridade, do currículo e da organização social que cada centro educativo é. (Sacristán, 2000, p. 205)

Veiga-Neto (2002) propõe que o currículo deva ser problematizado através das relações que mantém com as ressignificações do espaço e do tempo, ou seja, o currículo foi engendrado para favorecer uma ordem e uma representação fun-

dadas em lógicas específicas de tempo e espaço. Cabe a ele uma função disciplinar.

Se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo. (Veiga-Neto, 2002, p. 172)

A disciplinaridade é o elemento articulador entre as práticas e o currículo; através dela se dão as operações de docilização dos corpos infantis e a organização dos saberes em disciplinas.

O currículo é ainda “dispositivo subjettivo, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno” (Veiga-Neto, 2002, p. 171). Ao serem enviadas para a escola, as crianças aprendem que “ser aluno é ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” (Sacristán, 2005, p. 125), e isso se traduz em comportamentos específicos. Sacristán (2005) reconhece, entretanto, um espaço de resistência das crianças na cultura de pares. Favorecida pela segregação do mundo adulto e institucionalização na escola.

A experiência dividida em dois nichos é uma oportunidade para se proteger do controle total dos pais e professores. Entre os ambientes familiares e escolares, em que se pode se esconder nasce um terceiro que pode se tornar independente de ambos: o do grupo de iguais. (p. 58)

Sacristán (2005) aproxima-se de Certeau quando reconhece que a institucionalização não garante o pleno controle sobre os sujeitos; ao contrário, “ela mesma dará motivos para que seja um espaço de resistência que reforçará (...) a comunidade dos iguais” (p. 58).

A escolarização que se impõe:
“disciplina é tudo!”

Depois de um primeiro ano em que foi possível observar as interações das crian-

ças numa prática escolar que privilegiava as lógicas infantis, seu espaço de criação e as brincadeiras, a pesquisa precisou ser redefinida: continuar as observações na educação infantil ou seguir adiante com a turma observada rumo ao ensino fundamental? A segunda opção foi a escolhida ante a possibilidade de pesquisar – de dentro da sala de aula – as culturas infantis na escola.

O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, bater, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior.

O coordenador veio em nossa sala e disse que daria um “recado do coração”, conversou baixinho com a professora na porta e dirigiu-se à turma. Não se apresentou, não disse sua função ou nome, apenas avisou que agora era outro diretor e que as coisas mudaram.

– Disciplina é tudo! Não pode sair 1 minuto antes do sinal. Só pode ir ao banheiro em caso de extrema necessidade. Se descer a escada ou a rampa correndo, vai voltar até aprender a descer direito, com muita disciplina. Qualquer problema, a tia pode mandar a criança conversar comigo, pois essa é a idade de colocá-los no eixo!

O modelo de escolarização estava em curso: não havia diálogo entre as crianças e o adulto que representava a escola. Importava, no entanto, que elas entendessem claramente o que se queria delas e soubessem que, se não

cumprissem o desejado, seriam punidas, pois estavam na “idade de serem colocadas no eixo!”

Dentre os elementos observados, a fila pode ser tomada como expressão concreta do poder disciplinar: cada sujeito torna-se uma unidade, e cada uma tem lugar determinado. Na entrada, as crianças procuram a fila de sua turma, organizada dos mais novos até os mais velhos. A cada ano, as crianças mudam de série e adquirem o direito de passar para a fila ao lado. A fila acaba sendo o organizador que distingue gênero, idade, tamanho, poder. As crianças aprendem, desde muito cedo, que estar na fila é fazer parte daquele universo; entretanto, ao mesmo tempo que individualiza, a fila torna seus participantes dispensáveis, pois, quando alguém falta, ela imediatamente se reconfigura através do deslocamento de suas unidades. A fila faz de cada criança mais um aluno, num espaço serial.

A despeito dos incômodos da pesquisadora, uma semana após o início das aulas, entretanto, as crianças estavam bem mais ajustadas. Havia um cartaz na parede contendo os “Nossos combinados”, ou seja, as regras definidas para o bom funcionamento da turma, que não pareciam ter sido elaboradas pelas crianças, pois traziam alguns conteúdos muito presentes nas falas dos adultos:

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

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

Caio cutucou William, que cutucou André para passar a mochila para ele; isso foi feito escondido da professora. Percebi que as crianças agora, quando desejam falar com outra

criança que não está na fila seguinte, não chamam mais em voz alta, mas pedem para a criança que está entre elas para chamá-la.¹

A expressão do corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no ensino fundamental, era um espaço de movimentos mais contidos, as vozes reguladas num volume mais baixo. Os movimentos não autorizados deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta. Percebia-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares, que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno.

O corpo é uma superfície que sofre as ações das relações de poder e de suas tecnologias específicas. Como dimensão material, pre-existe ao sujeito, sendo o caminho necessário para os processos subjetivantes que formariam um “ser”, produto e prisioneiro do próprio corpo (Foucault, 1977, p. 133). O exercício produzido sobre o corpo pelo poder disciplinar cria um ambiente no qual outro cenário é imediatamente visto como anormal, fora da norma. A disciplina explicita as regras, o corpo deve cumpri-las.

O sucesso da disciplina depende do olhar hierárquico, do castigo normalizador e do exame. Isso compõe o poder disciplinar e suas técnicas minuciosas, às vezes íntimas, mas com considerável importância. Pequenas ações no cotidiano escolar revelam isso. Um olhar severo, uma bronca, o apagador que bate no quadro, a falta de direito de ir ao parque, há um repertório variado de ações destinadas a punir o que escapa ao comportamento desejado.

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

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

João perguntou: “O Wellington vai para o parque hoje?” Lídia respondeu: “Não, ele vai pensar duas vezes antes de dar um soco no nariz do amigo até tirar sangue, ainda mais um amigo pequeno como o André”.

Um sistema de recompensas é a contrapartida da punição e exerce os mesmos efeitos. Importa assimilar que “é passível de pena o campo indefinido do não-conforme” (Foucault, 1977, p. 172). A dimensão moral atravessa os comportamentos, que serão considerados “bons” e dignos de recompensa ou “maus” e sujeitos à punição. É possível estabelecer uma economia, um balanço favorável ou não. Assim, o que se classifica a partir daí não são as suas ações, mas o próprio sujeito. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (Foucault, 1977, p. 176).

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

Certeau (1994) pensa o cotidiano a partir do que ele apresenta enquanto possibilidade de invenção. Corresponde a uma dimensão histórica na qual o sujeito comum elabora práticas de interpretação do mundo, construindo pequenas resistências e pequenas liberdades que subvertem a racionalidade do poder. É uma maneira sutil e silenciosa para criar brechas na opressão, ou seja, na construção do cotidiano, as crianças não

¹. Os relatos da pesquisa foram retirados do caderno de campo da pesquisadora e compreendem o período entre 2007 e 2009.

serão meras reproduzoras dos padrões socioculturais vigentes. “Esses modos de proceder e essas astúcias (...) compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina...” (Certeau, 1994, p. 41-42).

Se as táticas se traduzem em maneiras de fazer em que o “fraco” se apropria dos elementos destinados a ele e cria uma nova sintaxe, vamos examiná-las nas ações das crianças na escola, pois, a tática “só tem por lugar, o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (...) o que ela ganha não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões” (Certeau, 1994, p. 46-47).

Ao mesmo tempo em que aprendiam a ser alunos, as crianças descobriam seu poder de resistência. As maneiras de fazer as atividades escolares se traduziam numa gama de acontecimentos transformados em ocasiões:

A tarefa consistia em riscar no papel as letras a e circular as e. Lídia cantava uma música referindo-se aos sons ê e é, pensei no som de i, que nem foi citado. A professora incentivava, elogiava e consertava o que estava incorreto. Fazia junto, segurando a mão da criança. Júlia parecia ter dificuldades, conversava, levantava. Fazia cara de exausta. Tentou então outra estratégia: riscava todas as letras e ia mostrar para a professora que a corrigia: “- Não, essa é a letra t...” Com esse movimento, observava o dever dos colegas que tinham terminado e que estavam sendo colados em seus cadernos.

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

A professora brigou: “Caio está fazendo gracinha? Está sem recreio!” Não vi o que houve,

só escutei a bronca da professora. Caio ficou revoltado, sentou-se com a cabeça baixa, abraçando-a com as mãos.

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

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

Enquanto esperávamos para descer ao refeitório, as crianças conversavam livremente, sem muito barulho, cada qual em sua carteira. Isabela fazia ponta em seus lápis próxima à lixeira. Fomos ao refeitório e, na volta, a professora escreveu a lição no quadro. Isabela foi apontar o lápis de novo. Quando terminou, a professora sentou-se com Lucas e começou

uma atividade diferenciada com ele. Ela ficou um tempo razoável dando atenção individual ao menino. João e Juliano falavam o tempo todo. Agora Isabela também participava da conversa. Juliano levantou e foi até João, depois retornou ao seu lugar. Isabela foi fazer ponta pela terceira vez. Enquanto isso, Wagner parecia fazer contorcionismo em sua cadeira, indo parar embaixo da carteira. E... Isabela foi apontar o lápis... quarta vez. Kauã fazia movimentos de luta marcial em sua carteira. Renan, que ainda não havia terminado, entrou na brincadeira do colega. Caio me ofereceu uma bala. Agradei. Renan, que não havia terminado o trabalho, levou bronca. Caio foi ao banheiro com permissão da professora. Novamente João e Juliano conversavam. Ana Maria repreendeu: “Eu já falei que não quero João dando confiança para Juliano e Juliano para João para fazerem coisa errada”. E avisou que assim que o Caio voltasse faria o ditado. Kauã tirou uma caixa de lápis de cor da mochila, enquanto Wagner brincava com um bonequinho e Rubens e João conversavam baixinho. Gabriel conversava com Kauã. Lá se foi Isabela, pela quinta vez, apontar o lápis. Caio retornou, e Ana Maria fez o ditado.

Nesse evento é possível identificar uma variedade de pequenas ações e movimentos que deixa clara a não submissão das crianças e sua potência. O corpo não fica sentado na carteira, vai ao banheiro, levanta, se espreguiça, faz contorcionismo, aponta lápis. As interações também não cessam durante as atividades e, mesmo ações proibidas, como comer bala, podem ocorrer sem serem notadas. Trata-se da calmaria mais agitada jamais vista.

Shophie deitou a cabeça na carteira enquanto Mariana coloria as folhas. Edmundo, Júlia e Lucas começaram uma bagunça. Richard e Renan iniciaram uma brincadeira de luta, mas rapidamente pararam. Caio veio sentar-se ao meu lado, na última carteira, em seguida

levantou-se para conversar com William e Denis. Renan e Richard sentaram no chão. Wellington deitou na cadeira. Renan e Richard jogavam algo, me pareceu ser uma borracha. Richard voltou para a carteira, fingiu comer algo e deu chute e umas palmadas de brincadeira no Renan. A brincadeira começou a ficar mais brutalhada. William amassou a folha do Kauã, esse se queixou e Denis disse que foi o Wellington. A professora avisou que ele ficaria sem parque. Richard e Renan atenderam ao chamado para “levarem o caderninho para a tia colar”. Caio balançava a carteira como se estivesse numa cadeira de balanço. Enquanto Lídia colava a folha no caderno, Richard fazia polichinelo na sua frente. Ela perguntou o que estava acontecendo, e Richard voltou para o seu lugar.

É impressionante que toda essa atividade aconteça enquanto a sala de aula parece calma. Não há barulho excessivo e nem parece haver confusão. Há um dinamismo incessante na sala, mas se alguém passar atrás da porta não terá ideia do que ocorre ali. Mesmo envolvendo os adultos na sua função de repressão, as crianças conseguem subverter a ordem e transformar em diversão o que poderia gerar tão somente uma reprimenda.

Durante a aula, João e Luís brincavam com os lápis como se fossem personagens. João dedurou: “Tia, a Giovana está chupando bala”. Giovana escondeu a bala na boca e João mandou: “Abre a boca toda!”.

Giovana escondeu debaixo da língua.

João riu e disse: “Está lá!”.

Luís riu também.

João perguntou ao Luís: “Você viu Madagascar?”.

Luís: “Sim”.

João imitou um bicho do filme e voltou-se para Giovana de novo: “Deixa eu ver embaixo da língua?”.

Para atingir os resultados desejados, a disciplina demanda que, além do espaço, o tem-

po também seja controlado. Essa característica apareceu no campo durante todo o tempo da pesquisa nas três séries observadas.

A institucionalização que se desenvolveu na modernidade demandava uma uniformização dos sujeitos para garantir resultados com menor dispêndio de energia. Submeter todos aos mesmos horários se traduzia na negação das necessidades individuais em nome de um sujeito abstrato, genérico e necessário à configuração daquela época. Até hoje, entretanto, as crianças, na escola, devem sentir fome, vontade de ir ao banheiro, ter disposição para fazer as tarefas ou brincar nos mesmos horários.

Romeu pediu para ir ao banheiro.

Ana Maria respondeu: “Nem pensar!”.

Você foi na hora do leite.

A rotina escolar traz ainda grande quantidade de tempo de espera, resultante dos ritmos individuais no término de uma atividade e diante da impossibilidade da professora gerenciar o tempo de sua turma da forma que achar mais conveniente. Esses tempos de nada devem ser ocupados para que a falta de direcionamento não propicie uma liberdade criadora que poderia se opor ao rígido controle.

Wellington pegou a vassoura e começou a varrer a sala. Lídia mandou que as crianças juntassem as cadeiras em pares para desenharem enquanto aguardávamos a hora de descer.

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

Júlia observava o dever dos colegas que estavam sendo colados. Sophie deitou a cabeça na carteira, enquanto Mariana coloria as folhas.

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

Renan: Você já fez sete anos?

Denis: Já.

Renan: Eu também vou fazer sete, depois vou passar para oito, nove, dez, onze, depois noventa, noventa e um, noventa e dois...

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

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

Já os exames fazem parte de um ritual que classifica, enquadra, promove ou reprova em função dos resultados. Através deles, os sujeitos adquirem uma visibilidade que individualiza e sanciona. Para Foucault (1977), o exame permite ao professor, além de transmitir o que sabe, construir uma vasta gama de conhecimento sobre seus alunos (p. 179). Estabelece-se, assim, a ligação saber-poder que marca definitivamente a sociedade disciplinar e que permite a construção de um indivíduo documentado, descrito, comparado.

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

Comportamentos típicos do aluno receberam uma visibilidade inusitada no primeiro dia de aula do ensino fundamental. As crianças que não compunham a turma da educação infantil do ano anterior possuíam em seu repertório de ações levantar a mão para ser atendido pela

professora, deitar a cabeça na carteira para esperar o tempo passar, a noção exata de que a sala de aula não comportava brincadeiras que deslocassem o corpo pelo espaço, falar alto ou correr. Já as crianças que não dominavam ainda as regras características do sujeito social aluno, foram adquirindo esse repertório progressivamente, o que não se deu, entretanto, sem resistências, tensões e reações.

Notas finais

Abordar a potência das crianças permite enxergá-las não somente assujeitadas a um sistema disciplinar, mas como sujeitos que se apropriam dos elementos desse sistema para reproduzi-los interpretativamente. A reprodução interpretativa é um conceito de Willian Corsaro (1997) que se contrapõe à ideia de que a socialização se dá de forma vertical, pela internalização pura e simples dos valores da sociedade na qual as crianças estão inseridas. Se há uma ação maciça da disciplina escolar transformando-as em alunos, há também a sua ação no sentido de transformar a realidade, recriando-a de acordo com o seu contexto sociocultural.

É possível afirmar, então, que as crianças aprendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias, pois:

- As crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (agency) enquanto grupo social.
- As ações de solidariedade, as táticas de resistência, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas, a invisibilidade de um movimento ininterrupto, tudo isso nos leva a percebê-las bem mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar.

Concluimos pela necessidade de realização de mais pesquisas sobre as culturas infantis dentro da escolarização formal. A sociologia da infância, ao realizar um esforço para marcar seu espaço como distinto da sociologia educacional, deixa de legitimar a principal questão posta aqui: crianças continuam sendo crianças após o ingresso na escola. A dúvida sobre os limites da infância não pode obscurecer o fato de que, mesmo no interior da sociologia escolar, há um importante aspecto a ser visto: crianças são um grupo geracional com características e cultura próprias e, como tal, merecem ser estudadas qualquer que seja o contexto no qual se encontrem. O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos.

Referências

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 116, p. 7-19, jul. 2002.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

- _____. **Problemas da poética em Dostoiévski**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar, 2003.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1999.
- _____. **M. A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **Microfísica do poder**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, v. 1, 1988.
- _____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-32.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed. Campinas: Papirus: 2001.
- KANT, E. **Pedagogia**. Madrid: Akal, 1991.
- KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- MOTTA, F. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2010. Tese de doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova**, São Paulo, nº. 63, 2004.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Mapa de conceitos da sociologia da infância. **Revista zero-a-seis**, produção eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nuclein) da UFSC/CED, nº. 14, ago./dez. 2006.
- VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, ago. 2002, v. 23, nº. 79, p. 163-186.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Método de investigación. In: **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997, p. 47-95.

Recebido em: 23.09.2010

Aprovado em: 19.11.2010

Flávia Miller Naethe Motta é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.