

## **CRIANÇAS DE BAIRRO POPULAR E ESCOLA: ENCONTRO E DESENCONTRO.**

BREGANHOLI, Vânia Cristina e MELLO, Roseli Rodrigues de. - UFSCar

Restringir o olhar sobre as crianças que vão à escola à sua função de alunos é perder elementos que podem contribuir para a construção de caminhos mais efetivos de sua escolarização. Vale lembrar o que Mello (1998) descreve sobre as práticas das professoras experientes que investigou. Para elas, antes de mais nada, era importante ensinar a ficar quieto, não andar e fazer o que, enquanto professoras, ordenavam, porque eram a autoridade do grupo.

Na escola, as concepções de infância e de aluno, genéricos e homogeneizantes, põem a dificuldade de reconhecer a diversidade e a pluralidade de maneira de ser e de viver que as crianças trazem para a instituição. Culturas não escolares são silenciadas (Santomé, 1995) e o encontro figura como desencontro. Quando pensamos em crianças pertencentes a classes populares, tal desencontro transforma a escola em espaço inócuo ou opressor.

Assim, devem-se entender que o ser e o fazer humanos não se restringem a uma única lógica, portadora da dominação, mas a muitas outras lógicas que são construídas sobre a base das experiências comuns e que fixam uma identidade de grupo e, ao mesmo tempo, pessoal - no caso da concepção central envolvida neste estudo, o que cada um concebe ser infância, é reflexo da história de vida que determina a forma como se vê, se pensa e se relaciona.

Se o desejo é fazer da escola o lugar de ampliação do potencial de visão e análise do mundo, é preciso considerar dimensões sociais e culturais no encontro entre professor/a e alunos/as em sala de aula. Foi nesta perspectiva que nasceu a investigação sobre “Quem são as crianças que vão à escola pública de bairro periférico”<sup>1</sup>, apresentada, em linhas gerais, no presente texto.

Dar voz a crianças, em entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, para desenvolver o trabalho, teve a intenção de tomar alguns casos para partir do individual e encontrar nele o que se refere a quadros mais gerais como, por exemplo, o que se apresenta nesses casos de maneira semelhante, remetendo a contextos sociais e culturais. Como indica Fonseca

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida em projeto de iniciação científica financiado pela FAPESP e inserido em grupo de

(1999), o estudo de caso não tem sentido em si mesmo, ele ganha sentido ao remeter para a compreensão dos contextos em que se inserem.

Apresenta-se, a seguir, uma retomada da categoria infância e sua relação com a escolaridade, para melhor localizar o tema em discussão. Depois, vem o relato e análise dos dados da investigação, acompanhado por algumas considerações finais.

### ***Criança, infâncias e escolarização.***

O homem se constitui como tal na medida em que interage com os ‘outros’ em grupos sociais distintos. Desde que nasce, ele se insere num mundo constituído histórica e culturalmente, que lhe coloca condições da aprendizagem e a partir destas condições, vai construindo as interações e interpretações do mundo que os cerca. Neste mesmo, a linguagem, como uma ordem simbólica das coisas, é o principal veículo na aquisição dos “conteúdos” sociais e culturais, tornando cada indivíduo sujeito pertencente à “categoria” humana e, ao mesmo tempo, um ser individual.

Marques (1994), ao abordar as fontes de aprendizagem mediadoras do aprendido, aponta cinco elementos (a família, os grupos de iguais, a esfera do poder público organizado como Estado, a sociedade civil e os espaços públicos da práxis política), indicando-os como os diferentes espaços de interação nos quais as pessoas vivem, tornando-se espaços da aprendizagem humana.

A família é a primeira instância onde o indivíduo pode satisfazer a sua necessidade de inserção no processo de formação do ser humano genérico e particular, por meio da aprendizagem da sua cultura, graças à mediação da língua materna.

Sobre este primeiro âmbito formador, Berenblum (1994), ao falar dos processos complexos de unificação política de uma língua oficial, afirma que a família desenvolve na criança algumas competências para dominar a língua: *conhecimento intuitivo e espontâneo da gramática da língua e a competência comunicativa*. Este grupo agiria segundo sua própria socialização, mas ensinando, também, os valores das integrações maiores. Desta forma, pode-se concluir que cada indivíduo adquire e desenvolve modos diferentes de comunicação e de aprendizagem, porém numa fronteira que o faz se reconhecer como pertencente a determinada nação, grupo social etc. Sendo a família o primeiro espaço de

aprendizagem sobre quem se é e como se deve ser, vale lembrar que isto se aplica à organização social que configurou as nações e o capitalismo.

A família, enquanto sentimento e valor, não existia por volta do século XIV. De acordo com Ariés (1981), este sentimento se desenvolve entre os séculos XV ao XVII e, juntamente com ele, nasce o sentimento de infância.

Ao buscar na história fontes que quais pudessem identificar a posição social da criança, o autor revela concepções e diferentes maneiras de lidar com ela em diversas passagens históricas. Demonstra como a criança vai se tornando, aos poucos, um sujeito com valor e características próprios, ganhando a preocupação dos adultos. Do “anonimato” à paparicação, a criança torna-se centro das atenções dos adultos pelas suas brincadeiras e atração e, posteriormente, pela idéia da necessidade da sua formação pela moral.

Num salto até o século XIX, chega-se ao momento caracterizado pelo autor como o século da *infância privilegiada*. Esta condição lhe foi possível, devido ao surgimento do modelo burguês de família nuclear, cujos filhos representam a continuidade e preservação do nome e dos bens materiais.

É importante destacar que esse movimento de constituição familiar e, por conseguinte, a forma como a criança começa a ser percebida pelo adulto, tem uma lógica própria de um segmento social, o burguês, cujas condições materiais engendraram essa organização social e as diferentes concepções.

O autor identifica um certo “atraso” em relação à época, entre as roupas que as crianças das classes populares usavam com aquelas que nobres e burgueses impunham como padrão, mostrando, assim, um afastamento entre ricos e pobres que vai se acentuando cada vez mais. Também se estabelece, neste momento, diferença significativa nas infâncias de diferentes classes sociais, posto que as crianças das classes populares ingressarão no trabalho da indústria têxtil, rompendo com a imagem que se estabelecia sobre o trabalho ser identificado com a vida adulta.

Dois destaques merecem ser dados ao que foi desenvolvido nestes dois últimos parágrafos. Primeiro, à questão da composição familiar estar associada às condições materiais de sobrevivência e, o segundo, à linha que divide a vida infantil da vida adulta, isto é, o trabalho como delimitador e referente a uma etapa de vida do homem.

O trabalho como término da infância é a idéia partilhada na nossa sociedade

contemporânea, onde a escola é o espaço destinado às crianças para a aprendizagem do mundo adulto. Sair da escola para trabalhar representa o ritual de passagem entre estas duas etapas da vida. Porém, para determinadas classes sociais, essa passagem é uma *imposição de vida que afeta e determina drasticamente o fim da infância*, como afirma Gusmão (1997) em seu trabalho sobre a visão de infância e escola que possuem mulheres e homens negros da cidade de São Paulo. O trabalho infantil, nesses contextos, é condição para a manutenção e sobrevivência das suas famílias.

Quanto à questão familiar, Fonseca (1989) contribui para a compreensão de uma lógica própria de desenvolvimento histórico, associada a condições muito específicas de vida de uma proporção muito grande das famílias brasileiras. A autora chama a atenção para as diferentes políticas implantadas pelos governos da Europa Ocidental, que conformaram os grupos populares ao modelo de família conjugal e que, no Brasil, a falta de condições materiais justifica o fato de que os grupos populares tenham desenvolvido normas familiares tão distintas das dos grupos dominantes. Neste sentido, é preciso considerar que a concepção de infância, a sua posição social e a maneira pela qual os adultos lidam com ela estão entrelaçadas a um tipo de organização familiar engendrado por condições materiais próprias.

Relacionado a esta perspectiva, Tedrus (1998) afirma que os adultos, em relação à infância, têm um saber, uma concepção a seu respeito e, por conseguinte, estabelecem um tipo de interação e expectativa com as crianças. No seu trabalho sobre a relação adulto-criança, a autora procura abordá-la levando em conta uma sociedade de classes para entender como ela se efetiva, tendo em vista o diferencial histórico e cultural dos grupos. Conclui que o atendimento às crianças pequenas em creches e pré-escolas da cidade de Campinas – interior de São Paulo - varia de acordo com o grupo social do qual são originárias.

Outro estudo contribui na direção de entender como a visão e o tratamento dado à infância varia, agora não só entre os grupos sociais, mas também de uma geração a outra.

No trabalho de Dias-Da-Silva (1991), é possível perceber como os pais de classe média de uma cidade do interior de São Paulo, educaram os seus filhos no decorrer das décadas de 30/40, 50/60 e 70/80, norteados por concepções e crenças que foram se alterando e transformando as suas atitudes. A autora enfatiza a materialidade garantida por

estas famílias para concretizar o sonho da educação dos seus entes. Destaca, também, as principais mudanças no âmbito sócio-econômico e cultural que permearam as mudanças e viabilizaram diferentes maneiras de educar as crianças: a escolaridade, o movimento feminista, trabalho da mulher fora de casa, a TV, mudança nos papéis sexuais, novo discurso da igreja, supervalorização do consumo etc.

Considerando que o seu estudo é restrito a um segmento social, a autora chama a atenção para a diversidade dos grupos familiares brasileiros, sobre os quais é preciso escrever as histórias.

Com base na retomada aqui feita, propor-se a falar de infância, como fase da vida de homens e mulheres, implica reconhecer a existência de diferentes infâncias, constituídas em tempos, lugares, grupos etc. distintos, nos quais se produzem e são produzidas diversas formas de socialização.

Trazendo à discussão a escolarização das crianças, vale lembrar com Ariès (*op. cit.*) que a escola, enquanto sistema educacional, nasce como instituição responsável por isolar as crianças - que até então partilhavam todos os espaços com os adultos, aprendendo por meio de socialização primária - e ensinar-lhes falando sobre as coisas, promovendo aprendizagem por socialização secundária. O ensino, neste novo espaço, ganhou o sentido de “adestramento”, de controlar o comportamento da juventude, vigiá-la, instruir e inculcar virtudes.

Do surgimento aos dias de hoje, no espaço escolar, a criança incorpora o papel de aluno e passa a desempenhar um *ofício*, o qual compreende, segundo Perrenoud (1995), viver na multidão, suportar a espera, ser avaliado, satisfazer expectativas dos outros, viver numa sociedade hierarquizada, funcionar em grupo e controlar o seu ritmo. Quando o aluno introjeta comportamentos escolares, encontra-se apto para desempenhar o seu papel junto à sociedade, pois essa organização burocrática ensina como portar-se fora dela também. No entanto, como este mesmo autor afirma, a escola, como instância socializadora e condutora das normas infantis, não está isenta de lidar com esses sujeitos sem que eles interpelem a sua realidade para defender as suas necessidades e os seus desejos. Fala também que, ao esquecermos isso, estamos ignorando sujeitos que intervêm na escola à sua maneira, ou seja, jogando com as regras, escapando, negociando e que tudo isso é negado, pois não acreditamos que as crianças sejam atores sociais. Reduzindo a existência social da criança

ao papel de aluno, toda a prática do professor/a é pensada pelo viés da metodologia, num incessante inaugurar de novas práticas pedagógicas e técnicas para efetivar o seu trabalho. Esta é uma parte importante no desenvolver do seu trabalho, porém não é somente ela. É preciso reconhecer a existência social da infância, que produz diferentes infâncias, para se poder pensar a escola e o ser professor/a.

### ***A infância na voz de três meninas de bairro popular de cidade do interior paulista.***

Partindo do princípio de diversidade de infâncias em nossa sociedade, como já mencionado, a pesquisa aqui abordada pretendeu buscar junto a crianças de um bairro periférico da cidade de São Carlos, que freqüentavam uma mesma sala de 2ª série do ensino fundamental, registros pessoais e grupais em sua maneira de ser e de viver.

O desenvolvimento da investigação envolveu, primeiro, a realização de entrevista estruturada com base em adaptação de questionário para caracterização sócio-econômica de populações. Questões referentes aos familiares (escolaridade e situação empregatícia), à casa (propriedade, constituição), aos serviços públicos do bairro (iluminação, água, esgoto, pavimentação etc.) foram acrescidas de descrições da rotina diária das crianças (hábitos domésticos e escolares) e do resgate do seu percurso escolar.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, explorando a maneira das crianças participantes da investigação verem aspectos de sua vida: relação com a família, com a escola, com o trabalho, com amigos etc.

A análise dos dados foi feita contemplando-se as falas de cada criança como um conjunto em si, para depois serem comparadas, buscando-se as especificidades e as congruências.

A escolha das entrevistas como recurso para aproximação das perspectivas das crianças foi feita por se entender, como Souza & Kramer (1994), que a linguagem é expressão viva das experiências do presente e do passado, num processo repleto de sentidos; “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial” (Bakhtin, 1981 apud Souza & Kramer, 1994:4).

Recorrendo-se a Queiroz (1987) e Brandão (1995) vale esclarecer que os sentidos trazidos na fala de um sujeito estão inseridos em contextos coletivos de produção que remetem a tempos, espaços, grupos.

A idéia inicial era que participantes fossem crianças de uma segunda série observada em 1998, em situação de estágio, que fugissem aos padrões de aluno inserido nos comportamentos escolares. Chegou-se, então a duas das meninas e um menino. Porém, no decorrer do trabalho, o menino ausentou-se da escola por um tempo prolongado, obrigando-nos a procurar outro participante.

Considerando algumas dificuldades enfrentadas com as duas meninas que já participavam do estudo - principalmente o fato de identificarem as pesquisadoras com a escola, respondendo a elas como se para suas professoras - decidiu-se por novo critério para o ingresso do participante que substituiria o menino: querer ser entrevistada. Uma menina se ofereceu. Assim, embora não se pretendesse entrevistar apenas meninas, tal situação trouxe elementos elucidativos para responder à questão do projeto.

Ao entrevistar as três meninas e analisar suas falas, Gabriela, Márcia e Talita - nomes fictícios emprestados às meninas - foram revelando que há em suas vidas dois espaços principais onde vêm se socializando e aprendendo.

A família é a responsável pela socialização primária, dando-lhes elementos para irem aprendendo quem são e como se comportar como filhas, como meninas e como irmãs. A escola configura-se como espaço de aprendizagem de conteúdos escolares, mas também de como se comportar como alunas e no futuro. Por fim, existente nos dois espaços, a relação com os adultos parece ser a principal fonte de aprendizagem das crianças, embora aprendam a ser também quando cuidam dos irmãos mais novos - caso de Talita e de Gabriela.

Encontram-se a seguir dados e análises mais detalhados que levaram a estas três fontes do 'aprender' e do 'aprender a ser' que têm pautado a vida das três meninas.

Entre os filhos, Gabriela e Talita são as mais velhas. Por conta dessa posição de 'filhas mais velhas', as duas retrataram em vários momentos as suas responsabilidades com os irmãos mais novos e a casa. Embora, seja a caçula, Márcia relata, também, que realiza tarefas domésticas, mas não menciona ter de cuidar de outra criança.

A relação estabelecida com os irmãos, apresenta-se em vários momentos como conturbada, seja do ponto de vista da 'vítima', como no caso de Márcia que diz apanhar dos irmãos mais velhos, seja da posição de quem tem de inserir os mais novos em condutas esperadas pelos adultos para não sofrer represálias, caso das outras duas que são as mais

velhas. É interessante notar que em uma coisa as três coincidem: na queixa aos irmãos homens.

Parece que a condição de ‘vítima’ se estabelece de acordo com as relações de poder, ou seja, o poder dos maiores sobre os menores, um tipo de ‘hierarquia etária’. Mas, se quem ocupa o ‘espaço inferior’ desta ‘hierarquia’ reclama da sua condição, quem está no ‘topo’ não é diferente.

Gabriela e Talita cumprem um papel duplo dentro da família, que é o de *socializar* os irmãos e serem *socializadas* pelos pais. Não se pode deixar de perceber, também, que o fato de serem responsáveis por parte da socialização dos irmãos é elemento de socialização para si enquanto pertencentes ao gênero feminino (a mulher cuida da casa e das crianças, enquanto o homem descansa, como reclama Talita ao se referir aos homens de sua casa).

Para coibir os comportamentos considerados inadequados pela sociedade, relativizados de acordo com cada contexto, a família, assim como as meninas do estudo, lançam mão de ‘recursos’ variados para fazer com que as crianças se adequem às normas. As que são as filhas mais velhas pareceram referendar tal atitude, atribuindo à criança a responsabilidade pelos atos dos adultos: “*porque as crianças desobedecem*”, disse uma delas quando perguntei o porquê dos adultos baterem nas crianças.

Embora tenha justificado que os adultos batem porque os comportamentos das crianças assim determinam, as três concordam que há outras maneiras de ‘educar’ antes de bater. Talita parece acreditar em sanções, dizendo que o adulto tem de “*colocar de castigo e mandar fazer serviço*”.

Bater na criança é um direito apenas dos progenitores, ou de alguém por eles autorizado e que assume seu papel. Gabriela diz que “o pai e a mãe” são os que podem fazer isso, ou seja, os adultos da família. Ela não admite que pessoas da mesma idade o façam: “*(...) ela fica mandando os outros baterem em mim na escola e ela pensa que porque ela é minha prima ela pode ficar me espancando*”.

Com relação à escola, com exceção de Márcia, que disse gostar de “brincar” na escola, Talita e Gabriela disseram gostar de fazer aquilo a que se reserva este espaço, ou seja, “fazer lição” e “estudar”. Talita argumenta que gosta de estudar porque é o que toda criança gosta de fazer.

Gabriela parece identificar na escola o seu papel de ‘socializadora’ da infância. Para

ela, a escola deve “*educar os outros, aprender a educar um pouco*”. Neste sentido, a escola parece ‘ajudar’ as pessoas por meio do conhecimento que é ‘ensinado’ pois, se não existisse a escola “*ninguém poderia ajudar ninguém*”. O conhecimento é quesito para quem cumpre esse papel. Na escola, são os professores que “ajudam” a fazer a lição.

Talita parece conceber a escola como “preparadora” de pessoas: “*pra gente aprender e pra gente, quando crescer, a gente ser uma boa pessoa*”. Além dessa importância atribuída à escola, afirma que ela é condição para inserção no mundo do trabalho: “*(...) as crianças têm que aprender a ler e escrever, porque quem não saber, quando for grande, não vai ter serviço pra trabalhar*”. Na sua fala fica ainda evidente quem são os que atuam como agentes de inserção das crianças na sociedade. As pessoas da escola dizem o que pode ser feito ou não: “*tem vez que elas diz 'não é pra fazer isso porque tal', elas falam assim, o que não pode fazer, o que tem que fazer*”.

A mãe aparece como responsável pela escolarização das filhas. É ela quem acompanha as tarefas. No caso de Talita e de Márcia a mãe serve de modelo de aluna a ser seguido. Sendo analfabeta, a mãe de Gabi atua para garantir a presença da menina às aulas; a menina conta que vai à escola porque quer, mas quando não tem vontade “*a minha mãe conversa comigo, fala que não pode, que eu tenho que aprender mais*”.

Em resumo, poder-se-ia dizer que a escola se diferencia da família, enquanto espaço formador, por ensinar lição e por seus adultos não poderem utilizar como recurso o bater para educar - o gritar também é censurado - como é permitido aos pais (em nenhum momento fez-se menção ao bater como algo que os adultos da escola possam fazer ou façam; o bater na escola é entre as crianças). Brincar só pertence ao espaço da escola se permitido pelos adultos e se não atrapalhar o estudo.

Com base no que as meninas falam sobre os adultos com quem convivem, seja na família ou seja na escola, é importante destacar o que pensam sobre a infância e a vida adulta e o que aprendem com eles.

Para definir quem pertence à categoria de adulto, Gabriela utiliza o termo “responsabilidade”, enquanto que a palavra que define o ser criança é “obediência”. O adulto é o árbitro que indica o que a criança pode ou não fazer, o que é certo e o que é errado. Sendo assim, ele é “responsável” por indicar o padrão de conduta a ser seguido.

A definição de Márcia corresponde a uma visão instituída dos papéis sociais, onde o

adulto tem de trabalhar e a criança “*pode brincar e fazer o que quiser; agora, quando é adulto, não pode*”. Referenda, assim, as palavras de Gusmão (1997), que sustentam que o trabalho determina o fim da infância. Talita argumenta que o trabalho do adulto é em função de outros, ou seja, ele tem de “*trabalhar pra sustentar os filhos*”.

Sobre a identificação do trabalho com a vida adulta, Talita diz que criança não pode trabalhar pois ela é “*pequena pra saber o que o adulto sabe*” e que “*só com 18, 19 anos*” é que ela poderá fazê-lo. Manter os filhos longe do trabalho e na escola é garantia da infância e obrigação social dos pais: “*isso é uma coisa que os pais deveriam colaborar, não deixar os filhos trabalhar como eles; eles têm que trabalhar, eles sozinhos ... os pais deveriam levar as crianças na escola; como agora, eles estão pegando e estão, a justiça, estão falando que tirar as crianças da escola antes do tempo, os pais vão presos*”.

As três meninas parecem não reconhecer que trabalham em casa, talvez por conta do trabalho não ser remunerado. O serviço doméstico é visto como “ajudar” a mãe.

Uma das representações de adulto que as meninas têm parece estar associada à posse. Nesse caso o adulto pode comprar, pode ser proprietário e a criança não, o que parece despertar em Márcia e em Talita o desejo de tornarem-se adultas: “*quero ter dinheiro para comprar uma casa e um carro*” e “*adulto pode comprar o que quiser, pode fazer o que quiser também, o adulto trabalha e ganha dinheiro*”.

Talita ainda projeta no adulto a imagem de quem sabe mais, o que justificaria seu poder sobre as crianças: “*tenho vontade de comportar como adulto, porque eles são mais inteligente, grande, ou sabem mais que a criança*”.

A respeito dos espaços onde a criança tem de viver, tanto Gabriela como Talita concordam que deve ser dentro de casa, pois de acordo com a segunda, na rua “*é perigoso, um carro passar por cima ou atropelar*”. Quanto à Márcia, acredita mais na força da instituição escola como educadora e que este espaço garante a socialização infantil: “*a professora vai educar eles*” através de castigo e controle: “*pôr de castigo e mandar bilhetes*”.

O comportamento adulto é a referência que configura a imagem da infância, na concepção da Talita. Para ela, criança “*não pode fazer o que o adulto faz*”, ou seja, “*namorar, casar, ter filho, beber, fumar*”. O adulto, enquanto o responsável pela socialização da criança, representa autoridade corroborada por ela, um papel instituído e

inquestionável: *“adulto faz o que tem que fazer, xinga quando a criança faz coisa errada”*. Parece que o saber fazer coisas que a criança ainda não sabe é o que lhe confere a autoridade, afirmada por Talita: *“adulto sabe lavar roupa, passar roupa, lavar a casa”*. Por conta disso, *“a criança não pode impedir o adulto de fazer o que quiser”* e a criança, por sua vez, *“pode fazer um pouco”* o que quiser.

As três referem-se ao brincar como registro da infância. Toda criança pode e deve brincar, o adulto não, porque ele tem de trabalhar: *“tem que fazer serviço”*, nas palavras de Márcia. Quanto a elas, gostam de brincar de *“casinha e escolinha”*. Nas brincadeiras são projetados papéis de gênero incorporados às suas atitudes e preferências no brincar.

Para encerrar as análises, vale fazer um último destaque.

As falas das meninas expressam que a relação com os adultos, na fase da vida em que estão, é a única fonte de aprendizagem reconhecida por elas como tal. Tanto na escola como em casa, nenhuma delas fez menção a algo que aprendam com seus pares, irmãos ou colegas. A convivência no grupo de iguais parece proporcionar mais a visão de que são elas que os ensinam, cuidando deles e ajudando-os; não vêm a possibilidade de aprender com eles.

### ***Reconhecer para encontrar***

Levando em conta o que dizem as três meninas sobre sua vida e sobre si, pode-se tecer alguns apontamentos gerais, que merecem ser levados em consideração pelos educadores, incluindo-se aqui os professores, para fazer da educação um encontro.

Para estas três meninas, a construção do sujeito individual e coletivo parece ter na família e na escola as principais instâncias de aprendizagem, realizada pela mediação dos adultos. A existência de uma lógica própria, distante do modelo celular de família difundido pela ideologia liberal (FONSECA, 1989), parece trazer para a relação adulto-criança, uma visão de que, embora a escolaridade seja algo que deva ser garantido às crianças, o trabalho em casa é necessário e formativo. Assim, a infância das três meninas não se define apenas por ir à escola e por brincar, mas está identificada também por tarefas domésticas (incluindo o cuidar dos irmãos), embora a combinação entre os três elementos se dê de maneira diversa para cada uma.

A aposta na escola, embora se manifeste com graus diferentes, parece se dar por conta

da possibilidade de ter no futuro uma melhora nas suas condições de vida. Ela seria um espaço destinado à infância, que a “prepara” para atuar na sociedade, seja para o trabalho ou para serem sujeitos “educados”. Aqui, pode-se perceber o que diz Tedrus (1998) sobre a existência da criança, em nossa sociedade, não estar vinculada ao ser, mas ao vir a ser; a criança é um problema a resolver e o tornar-se adulto é a solução do problema.

O futuro, enquanto vida adulta, é representado pelas meninas como o ter independência e condições materiais para sobreviver. Mais do que isso, o ser adulto desperta-lhes o desejo por conta da sabedoria e, conseqüentemente, pela autoridade. O ser criança parece partilhado por estar submetido ao adulto, que indica qual o tipo de comportamento que elas devem ter. Concepção advinda da socialização primária, essas três meninas correm o risco de reproduzir as mesmas relações que os adultos que as rodeiam têm para com elas - incluindo-se o bater para educar.

Se acreditamos na escola como espaço emancipador, de conhecimento de si e do mundo onde se está, considerar estas características e tantas outras que estão na sala de aula é fundamental. Reconhecendo o papel de promoção de socialização secundária, portanto não apenas vinculada ao oferecimento de modelo de comportamento imediato, mas de inserção num mundo histórico e social, o professor ou professora, adultos responsáveis pela educação das crianças na escola, precisam dar voz a elas para conhecerem sua cultura e encontrarem os conteúdos sociais a serem discutidos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Traduzido por Dora Flashman.

Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981.

BEREMBLUM, A *Lenguaje y escuela – hacia la desnaturalización de la Lengua Oficial*.

In: **Revista Contexto & Educação**, Ano 9, n.º 36. Ijuí: out./dez 1994, p 51-64.

- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 5<sup>a</sup> ed. Campinas / SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. **Da palmada à Psicologia Aplicada: a educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos**. Coleção Textos. Araraquara: UNESCO, 1991.
- FONSECA, C. *Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em educação*. Trabalho apresentado na XXI Reunião da ANPEd-Caxambu. Revista Brasileira de Educação (10), Jan.-Abr. de 1999.
- \_\_\_\_\_. *Pais e filhos na família popular (início do século XX)*. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.) **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.
- GUSMÃO, N. M. M. *Infância e escola em famílias negras de São Paulo*. In: **CEDES, 42: Família, escola e sociedade**. Campinas: CEDES / UNICAMP, 1997. p. 53-74.
- MARQUES, M. O. *Linguagem e Aprendizagem*. In: **Revista Contexto & Educação**, Ano 9, n.º 36. Ijuí: out./dez 1994, p. 24-50.
- MELLO, R. R. **Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de casos múltiplos do tipo etnográfico**. Tese de doutorado. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1998.
- MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo, currículo e formação de professores*. In: **Anais do IX ENDIPE, 1998, pp.22-37**.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução de Júlia Ferreira, Porto: Porto Editora, 1995.
- QUEIROZ, M. I. P. *Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”*. **Ciência & Cultura, 3**. São Paulo: EDUSP, p. 272 - 286. mar. 1987.
- SANTOMÉ, J. T. *As culturas silenciadas no currículo*. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis / Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.159-177.
- SOUZA, S. J. & KRAMER, S. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. Texto apresentado na **17a**.

**Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.** Texto mimeo. Caxambu: ANPED, 1994. 25 p.

TEDRUS, D. M. A. S. **A relação adulto-criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas.** Campinas: CMU/UNICAMP, 1998.