

ESTIGMAS, RÓTULOS E CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA PRÉ-ESCOLA

STIGMAS, LABELS AND THE CONSTRUCTION OF SCHOOL TRAJECTORIES IN PRE-SCHOOL

ESTIGMAS, ETIQUETAS Y CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA PREESCUELA

Thaynara Nascimento Costa¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7526-5332>

Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-0632>

Resumo: O presente artigo analisa as percepções, expectativas e interações estabelecidas entre dois grupos pré-escolares da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo é descrever e interpretar as percepções e as expectativas das docentes sobre as crianças, suas variações e as relações destas percepções e expectativas com a construção social de trajetórias escolares. A metodologia engloba observações etnográficas em dois grupos pré-escolares e entrevistas em profundidade com as professoras regentes, produzidas no ano letivo de 2019. Demonstraremos que as professoras não percebem as crianças de forma equânime, logo, foi possível dividir o corpo discente, em termos analíticos, em três grupos de crianças: aqueles percebidos positivamente, negativamente e os que recebem percepções mistas. Estas percepções orientam as ações pedagógicas das professoras, de maneira que a trajetória de cada criança é afetada pelas percepções que as docentes têm sobre ela. Neste contexto, constrói-se, portanto, desde os primeiros anos da escolarização obrigatória, a diversificação de trajetórias escolares a partir das percepções e expectativas imputadas a elas.

Palavras-chaves: educação infantil; educação pré-escolar; interação.

Abstract: The article analyzes the pedagogical perceptions, expectations and interaction established in two preschool classes in the Municipal Public Education of Rio de Janeiro (Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro). The objective is demonstrating and analyzing the perceptions and expectations that teachers put upon children, their variations and the relationship between these perceptions and the social construction of school trajectories. The chosen methodology includes ethnographic observations and in-depth interviews with the leading teachers. The study shows that teachers do not perceive children equally, which led us to dividing them, in analytical terms, into three groups of students: those who are perceived positively, negatively and

1 Colégio de Aplicação da UFRJ. E-mail: thaynarancosta@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. E-mail: rodrigo.rosistolato@gmail.com

those who receive mixed perceptions. We indicate that such perceptions guide the teacher's actions focused on the class and on labelled or stigmatized children in particular.

Keywords: early childhood education; pre-school education; interaction.

Resumen: El presente artículo analiza impresiones, expectativas e interacciones establecidas entre dos grupos preescolares de la red municipal de educación de la ciudad de Rio de Janeiro, Brasil. Tiene por objeto describir e interpretar las percepciones y expectativas de las maestras con relación a los niños, bien como sus variantes y el vínculo existente entre dichas percepciones y expectativas y la construcción social de trayectorias escolares. La metodología se desarrolla por medio de observación etnográfica en dos grupos preescolares y de amplias entrevistas a las maestras de sala, producidas durante el año lectivo de 2019. Se demostrará que las maestras no perciben los niños de manera igualitaria, por lo que fue posible, en términos de análisis, dividir los estudiantes en tres grupos de infantes: los percibidos positivamente, los percibidos negativamente y los percibidos de forma mixta. Estas impresiones orientan las acciones pedagógicas de las maestras, de modo que la trayectoria de cada niño puede ser perjudicada por la percepción que las profesoras tienen sobre ella. En este contexto se construye, por lo tanto, desde los primeros años de escolarización obligatoria, la diversificación de trayectorias escolares con base en lo que se percibe y se espera de ellas.

Palabras clave: educación infantil; educación preescolar; interacción

1 INTRODUÇÃO

O artigo analisa as percepções, expectativas e interações pedagógicas³ com dois grupos pré-escolares, ambos localizados em escolas da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, bem como os possíveis impactos destas dimensões para as construções das trajetórias de aprendizagem destes grupos. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), localizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), que se dedica a analisar os processos de distribuição de oportunidades educacionais no Brasil, especialmente na cidade do Rio de Janeiro⁴.

O estudo focalizou a forma como os profissionais percebem e organizam seu trabalho pedagógico em salas de aula⁵. Compreendemos as escolas como espaços sociais nos quais as percepções, expectativas e interações pedagógicas são efetivadas e, como demonstraremos, elas não ocorrem de forma equânime com todas as crianças. Argumentamos que as construções de trajetórias escolares estão conectadas também com estig-

3 Definimos interação pedagógica na pré-escola como toda e qualquer interação desenvolvida entre as crianças e as professoras com finalidades de educar e cuidar.

4 A pesquisa está inserida em dois projetos: "Estigma e construção de trajetórias escolares", coordenado por Rodrigo Rosistolato, Ana Pires do Prado, Maria Muanis e Diana Cerdeira, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e "Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças", coordenado por Mariane Koslinski e Tiago Bartholo, com financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

5 Privilegiamos a análise da "sala de aula", pois era o ambiente mais utilizado pelas docentes para o desenvolvimento das ações pedagógicas com as crianças.

mas (Goffman, 1963) e rótulos (Rist, 1997) imputados às crianças e/ou às suas famílias. É importante destacar desde já que estamos analisando crianças que têm entre cinco e seis anos e, como veremos, algumas delas são classificadas, nesta idade, como ineducáveis e/ou que não terão uma vida escolar longa.

A literatura científica sociológica sobre interações pedagógicas aponta que diferentes formas de interação podem vir a produzir desigualdades de desenvolvimento e aprendizagem entre os alunos (Sá Earp, 2006; 2009) e, como consequência, trajetórias escolares virtuosas e viciosas. A pesquisadora Sá Earp (2006; 2009) indica que professores no Ensino Fundamental e Médio não interagem e ensinam para todos os alunos de forma equivalente e que, portanto, existem alunos no “centro”, e outros na “periferia” das interações.

Na Educação Infantil, há uma linha de estudos dedicada ao mapeamento dos processos de socialização das crianças no ambiente escolar, impulsionada pela Sociologia da Infância/da criança pequena (Cavalleiro, 1998; Branco; Corsino, 2015; Oliveira; Abramowicz, 2010; Caputo, 2012; Arenhart, 2016; Salgado; Souza, 2018). Estes estudos nos permitem identificar lógicas e estratégias de diferenciação presentes nos ambientes escolares de diferentes camadas sociais, mas não nos permitem, com rigor, relacioná-los às trajetórias e experiências educativas na primeira etapa de escolarização obrigatória no contexto brasileiro.

Assim, o nosso estudo testou a hipótese de que, já na Educação Infantil, especialmente na pré-escola, segmento de frequência obrigatória nesta etapa de ensino, há processos de rotulação e estigmatização durante as interações das professoras com as crianças. Como demonstraremos, a lógica centro *versus* periferia, identificada por Sá Earp (2006) no Ensino Médio, também está presente na Educação Infantil, construindo profecias sobre as trajetórias de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

2 PERCEPÇÕES, EXPECTATIVAS DOCENTES E CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES

Os estudos sobre a eficácia docente têm início em 1920 e ganham capilaridade na década de 1960, inspirados na teoria do *teaching*, cujo foco é mapear a importância de diferentes dimensões docentes nas trajetórias estudantis. Segundo estes estudos, a eficácia docente pode estar associada a diferentes dimensões, como perfil socioprofissional, práticas docentes, interação com foco no ensino, gerenciamento de sala de aula e percepções e expectativas dos docentes sobre os alunos e a comunidade escolar (Sammons, 2008; Carrasqueira, 2018). Este estudo salienta as duas últimas dimensões: percepções, expectativas e interações na Educação Infantil. As análises propostas neste artigo estão articuladas ao debate sobre interação social, desvio, rótulo e estigma.

As interações, em quaisquer contextos sociais, são complexas e agregam regras e padrões morais e de comportamento dos grupos sociais. Goffman (1985) define a interação como um jogo social de representações no qual há influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em contato face a face. Este processo depende do interesse de, no mínimo, duas pessoas pelo contato social face a face. Nesse encontro, os indivíduos mobilizam o “capital de informação” disponível sobre os “outros” e aplicam estereótipos uns aos outros, construindo identidades e alteridades. Trata-se da atribuição de percepções e do jogo de identidades, onde ocorre o que Goffman denomina como “exigência moral”. Quando um indivíduo “ganha” uma definição de identidade social, ele precisará assumir um papel social, como a “promulgação de direitos e deveres a uma determinada situação social” (Goffman, 1985, p. 24). O autor ainda afirma que, nos processos interativos, as pessoas imputam uma “identidade social virtual” (Goffman, p. 9, 1963) umas às outras, sendo a síntese do que acreditamos e/ou desejamos que aquela pessoa seja.

Noutra linha de análise, o sociólogo norte-americano Rist (1997) descreve os processos de imputação de rótulos presentes nas interações sociais e suas consequências nas trajetórias escolares. Segundo o autor, no âmbito escolar, os estudantes são apresentados e julgados por uma audiência social a partir da mobilização de informações individuais, familiares e escolares que constroem os perfis dos alunos. Estudantes que não correspondem às definições e exigências do grupo social no qual são inseridos são considerados indivíduos desviantes.

Este julgamento sistematizado por Rist (1997), fundamentado nas percepções docentes, no âmbito escolar, pode se constituir em profecias autorrealizadoras, no sentido proposto por Merton (1968)⁶. Rosenthal e Jacobson (1968)⁷ realizaram uma pesquisa experimental em uma escola pública nos Estados Unidos para estimar o efeito das percepções e expectativas dos docentes nas trajetórias dos estudantes. Nela, professores foram informados que, com base em um teste de níveis de aprendizagem, havia grupos de alunos que teriam maiores habilidades escolares. Ao final, os grupos tiveram desempenhos condizentes com o que foi dito aos professores. A questão é que os alunos não foram divididos com base em nenhum teste. A seleção ocorreu de forma aleatória para testar a hipótese central dos autores, de que a crença no potencial de aprendizagem dos estudantes tenderia a orientar as ações docentes e as interações pedagógicas, o que foi comprovado ao final da pesquisa.

6 O conceito “profecia autorrealizadora” foi concebido pelo sociólogo Robert Merton (1968) como “[...] uma definição falsa de uma situação que evoca um novo comportamento que faz a concepção originalmente falsa se tornar verdadeira” (1968, p. 477).

7 Cabe sublinhar que a comunidade científica não aceita mais tais modelos de estudo com pessoas por extrapolar o zelo por dimensões éticas fundamentais (Cano, 2005; 2006). Dessa maneira, atualmente, tem se realizado com mais frequência estudos quase experimentais.

Estes resultados têm sido apresentados também no contexto brasileiro. Os estudos têm indicado que padrões de interação nas escolas são moldados por percepções e expectativas que os profissionais da educação têm sobre os alunos (Sá Earp, 2006; 2009; Mascarenhas, 2013). Os docentes e outros profissionais da educação tendem a construir perfis de alunos desejáveis e indesejáveis para interação e o ensino. Quando os alunos reais divergem das expectativas sociais em relação aos papéis sociais a eles imputados, revelam-se as suas “identidades sociais reais” (Goffman, 1963, p. 9). O descompasso entre identidades sociais – virtuais e reais – produz processos de rotulação e de estigmatização dos indivíduos e grupos sociais que se revelam durante as interações pedagógicas.

Na Educação Infantil especificamente, pesquisas já têm indicado que as interações nos cotidianos escolares tendem a ser orientadas por questões relacionadas à cor/raça (Cavalleiro, 1998), gênero (Salgado; Souza, 2018), posição de classe (Arenhart, 2016) e pertencimento religioso (Branco; Corsino, 2006; Caputo, 2012; Branco; Corsino, 2015). Entretanto, não é estabelecida uma relação com as trajetórias escolares.

Embora os estudos produzidos no Brasil e no mundo apontem para a importância das interações organizadas pelos docentes em sala de aula para o desenvolvimento dos alunos (Sá Earp, 2006; Taggart *et al.*, 2011; Hamre *et al.*, 2013; Mascarenhas, 2013) e, no caso específico da Educação Infantil, a interação seja considerada eixo estruturador da aprendizagem infantil (Brasil, 2009; Rio de Janeiro, 2010); os estudos sobre os processos de interação não tendem a apresentar relações diretas com a aprendizagem das crianças. Em diálogo com estes trabalhos, desejamos contribuir com as análises sobre as percepções, expectativas e interações pedagógicas na Educação Infantil, a partir de uma abordagem socioantropológica.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A etnografia foi realizada em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2019. Buscamos, por meio da imersão etnográfica, identificar, mapear e analisar as interações pedagógicas e possíveis processos de rotulação e estigmatização de crianças. Nesse sentido, consideramos como critérios de seleção: localização da escola na zona oeste do Rio de Janeiro, região com maior grupo de escolas que ofertam a Educação Infantil e integrar o projeto “Linha de Base Brasil: um estudo longitudinal sobre a trajetória de aprendizagem de crianças”⁸. Assim, analisamos todos os registros (filmados e transcritos) de observações realizados em salas de aula da pré-escola desta região, disponibilizados pelo projeto. A partir das filmagens e registros transcritos de 12 escolas, cinco escolas nos chamaram atenção pela diversidade de interações entre adultos e crianças.

⁸ O projeto realizou uma série de observações, atividades e entrevistas entre os anos de 2017 e 2018. Este material foi considerado para a seleção da amostra.

O segundo passo foi analisar os dados de nível socioeconômico das famílias destas cinco escolas. O indicador foi construído mediante os dados sobre a participação de famílias em programas de transferência de renda governamental (Programa Bolsa Família e Cartão Família Carioca) e escolaridade do principal responsável pela criança, em geral era a mãe. Duas eram regulares e três eram Espaços de Desenvolvimento Infantil. Optamos, então, por duas escolas regulares, porque, além de apresentarem padrões opostos de interação, também mostraram diferenças em termos de nível de complexidade de gestão e perfil das famílias. Selecionamos a EM Maria Cardoso⁹, na qual os responsáveis eram mais escolarizados e havia menor incidência de famílias em situação de vulnerabilidade social, e a EM Derli Fonseca, na qual os responsáveis apresentaram ligeira desvantagem com relação à escolaridade e maior participação em programas de transferências de renda governamental, portanto, em situação de maior vulnerabilidade social, tudo em comparação com a EM Maria Cardoso.

Realizamos a etnografia em dois grupos pré-escolares, cada um localizado em uma escola, durante o ano letivo de 2019. Optamos pela abordagem etnográfica, pois entendemos que nossas questões e objeto de estudo exigiam uma compreensão aprofundada dos processos escolares. A etnografia foi realizada com base em três movimentos complementares, a saber, análise documental, observação participante e entrevistas em profundidade com as professoras regentes.

A análise documental considerou os seguintes documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico com crianças pequenas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009), Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), Orientações Curriculares para Educação Infantil do município do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2010) e Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017). Ademais, consideramos todos os documentos escolares que tivemos acesso nas escolas (cadernos, atividades, agendas, fichas e relatórios). Nossa intenção foi conhecer a regulamentação para a Educação Infantil e a materialização destes processos nos documentos escolares.

O mergulho etnográfico teve início em fevereiro de 2019, na primeira semana de planejamento. Iniciamos as observações em sala no primeiro dia de aula e concluímos as observações em dezembro de 2019, no último conselho de classe, com a intenção de acompanhar a passagem das crianças para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Realizamos 796h27 de observação, sendo 466h59 (104 turnos observados) na EM Derli Fonseca, e 329h28 (89 turnos observados) na EM Maria Cardoso.

Além das observações, este artigo analisa duas atividades cognitivas realizadas pelas docentes. Elas ocorreram em ambas as escolas a pedido da equipe gestora e foram registradas nos relatórios de passagem das crianças. Elas contemplam o reconhecimento

⁹ Todos os nomes apresentamos neste texto (escola, profissionais e crianças) são fictícios.

de nome, numerais e letras do alfabeto. A observação e a análise dos dados das atividades permitiram a comparação dos resultados obtidos pelas crianças com as percepções e as expectativas docentes a elas imputadas.

Por fim, no último dia de visita à escola, realizamos entrevistas com as duas professoras regentes que faziam parte da pesquisa, que foram pensadas e realizadas com objetivo de buscar a perspectiva das professoras sobre as questões relacionadas às trajetórias das crianças, construídas durante o ano letivo e, em termos prospectivos, para a sequência da escolarização.

A análise do material de campo, resultado das observações participantes, se deu da seguinte forma: primeiro, reunimos todas as anotações realizadas mês a mês e as relemos. Após a primeira fase de leitura, iniciamos a codificação dos dados, separando o caderno de campo em três grandes seções: suporte pedagógico, organização de sala de aula e suporte socioemocional¹⁰. Feito isso, fizemos uma nova leitura, codificando em uma tabela, apresentada mais adiante, as características imputadas pelas professoras a cada criança, construindo um panorama sobre as percepções destas sobre os alunos. Após separar o material bruto em três campos e construir as tabelas, realizamos classificações sobre os padrões de interação, considerando as duas turmas¹¹ pesquisadas. Separamos o material em três partes: a primeira foi sobre a trajetória socioprofissional das professoras; a segunda, a respeito das percepções das professoras sobre a educação infantil, e a terceira parte acerca das percepções e expectativas de futuro relacionadas às crianças. A primeira parte nos permitiu montar o perfil das professoras. A segunda e a terceira nos auxiliaram nas análises dos cadernos de campo. O quadro a seguir apresenta as dimensões, seguidas das suas descrições e das fontes utilizadas nas análises.

10 Utilizamos o instrumento de observação *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), organizado por Pinta, Paro e Hamre (2008), desenvolvido com intuito de avaliar a qualidade das interações em sala de aula na pré-escola. Importante destacar que não há, no Brasil, instrumentos de observação de sala de aula para a Educação Infantil disponíveis.

11 Usamos os termos turma e grupo com o mesmo significado.

Quadro 1 – Descrição das variáveis analisadas

DIMENSÕES		DESCRIÇÃO	FONTES
Criança	Sexo	Feminino ou masculino	Ficha de matrícula preenchida pelas famílias.
	Cor/raça	Branca ou negra	
	Percepções	Imputações projetadas no decorrer das interações	Entrevistas com as docentes e observações etnográficas.
	Expectativas de futuro	Expectativas projetadas no decorrer das interações	
	Interação	Padrão de interação adulto-criança	
	Participação/apoio familiar	Percepções docentes sobre o envolvimento familiar	
Docente	Idade	Anos de vida	Entrevistas com as docentes e observações etnográficas.
	Sexo	Feminino ou masculino	
	Cor/raça	Branca ou negra	
	Religião	Pertencimento religioso	
	Formação	Escolaridade	
	Trajetória profissional	- Inserção e experiência profissional - Motivação para escolha da profissão, da escola e da turma - Percepções sobre o trabalho com a pré-escola	
Turma	Perfil da turma	- Quantidade de alunos - Processos de agrupamento das crianças - Percepções sobre as turmas	Análise documental e observações etnográficas
Escola	Perfil da escola	- Quantitativo de alunos - Localização e características da escola	

Fonte: elaboração própria dos autores, 2022.

4 PERCEPÇÕES, EXPECTATIVAS E INTERAÇÕES PEDAGÓGICAS: AS ESCOLAS MUNICIPAIS DERLI DA FONSECA E MARIA CARDOSO

A EM Derli Fonseca fica localizada em uma área urbana central de um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. A escola é rodeada por lojas, estacionamento, barracas de lanches, estação de BRT, escolas, moradias, hospital, mercados e favelas. A instituição se localiza em uma ruela privada sem saída, com casas e barracas de lanches, onde as crianças costumam parar para comer antes ou depois dos turnos de aula. O transporte na região circula com intervalos curtos de 5 a 10 minutos.

A escola possui um prédio principal de dois andares e mais dois anexos. A Educação Infantil fica em um dos anexos, que possui quatro salas de aula e um banheiro para as crianças com seis cabines, divididas por gênero. Já as salas dos professores, da secretaria

e da direção ficam em um espaço conjugado ao prédio principal da escola. Ademais, a escola possui duas quadras, um parque, um pátio coberto e um refeitório.

A escola tem 58 funcionários e funciona em dois turnos. O turno observado foi o vespertino: das 12h30 às 17h. Segundo os microdados do Censo Escolar/INEP, no ano de 2018, a escola tinha 183 alunos matriculados na pré-escola; 857 alunos do primeiro ao sexto ano; 42 alunos na Educação de Jovens e Adultos, e 77 na classe especial, distribuídos em 40 turmas. O nível de complexidade de gestão da escola é 4¹².

Com respeito à professora Jussara e o grupo de crianças, a professora é negra, tem 57 anos, é solteira, evangélica, não possui filhos e seu grau máximo de escolarização é graduação em Pedagogia por uma universidade pública, no ano de 1996, com especialidade em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua trajetória na educação teve início aos 25 anos de idade, com apoio de sua mãe enquanto ajudava seus vizinhos com as atividades escolares onde vivia. Jussara trabalhou por dez anos com alfabetização na Educação de Jovens e Adultos pelas favelas cariocas, participando de alguns projetos sociais. Em dez anos, até 2011, atuou como agente escolar, merendeira, mediadora escolar e professora de Educação Infantil, com atuação em creche. Desde 2011, trabalha em duas redes: uma como mediadora escolar, e outra – rede municipal do Rio de Janeiro – como professora de Educação Infantil, ambas matrículas de 20 horas/semanais.

Sua escolha pela educação se deu pelo incentivo de familiares e amigas e pela “estabilidade” e “flexibilidade”. Já na Educação Infantil, sua escolha foi motivada pelo receio de trabalhar com adolescentes e porque acreditava se relacionar melhor com as crianças pequenas. Em relação à importância da Educação Infantil, a docente destacou a relevância da pré-escola para a transmissão e inculcação de valores sociais. Ao falar sobre a função da pré-escola, a professora verbaliza o que McLaren (1992) denomina como “espírito” da escola, que são os valores dominantes inculcados através de representações simbólicas e ritualísticas:

Jussara: É porque eles *tão* começando, *né*. [...] a gente pode trabalhar mais a mente, é... inculcar mais valores para eles, *né*. Para ter um mundo melhor, umas crianças melhores. Apesar de que eu brigo à beça com eles, *né* [ri]. Mas eu sempre *tô* falando uma coisinha: ‘não faz isso’. Eu acho que é isso: transmissão de valores, eu acho que eles nunca mais vão esquecer (Entrevista: 31 de outubro de 2019).

A docente também pontuou que, em seu trabalho pedagógico com as crianças, não pode faltar o momento da “rotina”: identificação de nomes, cumprimentos e observação do tempo. Revelou também que o principal objetivo da pré-escola é desenvolver as habilida-

12 Indicador de gestão escolar produzido pelo INEP. Ele agrupa quatro características da escola: porte, n. de etapas/modalidades ofertadas e n. de turnos oferecidos pela escola. O indicador tem seis níveis. O Nível 4 refere-se às escolas com porte de matrícula entre 150 e 1000, com funcionamento em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional, ou EJA como etapa mais elevada.

des da escrita e noções de numeracia, destacando em sua fala modelos escolarizantes típicos do Ensino Fundamental (Cerizara, 1999). Sobre a organização de seu planejamento, a professora indicou: “Ó, às vezes, eu organizo em cima da hora as atividades, porque não dá tempo, trabalhando em outro lugar... Eu chego lá, faço aqui; chego aqui, faço lá... É bem corrido” (Entrevista: 31 de outubro de 2019).

A turma da professora Jussara iniciou o ano com 26 crianças, sendo 11 meninos e 15 meninas. Com exceção de duas crianças, todas iniciaram sua experiência escolar na creche. Nove responsáveis não declararam religião no momento da matrícula escolar, dois responsáveis se declararam católicos, e 15 evangélicos. O grupo tem uma frequência média de 17 crianças presentes. A frequência diminuía em dia de centro de estudos e em dias chuvosos, pois algumas crianças moravam em áreas de risco e de difícil acesso à escola. A turma era reconhecida como um grupo “difícil” de trabalhar e com crianças “terríveis”.

A EM Maria Cardoso está localizada em uma área rural privada, de um bairro da zona oeste da cidade do Rio de Janeiro, 28 km de distância da EM Derli Fonseca. A escola é rodeada por árvores e é considerada de difícil acesso. Para acessar a escola, é preciso caminhar por cerca de oito minutos por uma estrada fechada e subir as escadas que dão acesso ao portão de entrada da escola. A escola era representada pelas professoras como “um lugarzinho no meio do nada, com sabor de chocolate e cheiro de terra molha”, trecho de uma música cantada pela dupla musical Sandy e Junior.

O prédio da escola possui 11 salas: a sala da coordenação, a sala da direção, uma sala de informática e nove salas de aula. Além das salas, possui um refeitório, quatro banheiros (dois para o uso dos funcionários e dois para uso das crianças) e uma sala de almoxarifado. Também possui um parque e a área externa denomina “campo”, onde ocorrem as atividades de Educação Física e as festas da escola.

A escola tem 24 funcionários e funciona em horário integral: das 7h30 às 14h30. A etnografia teve como foco o período da manhã (7h30 às 11h15). A escola tinha 67 alunos matriculados na pré-escola; 127 do primeiro ao terceiro ano, e 17 na classe especial. Segundo os microdados do Censo Escolar/INEP, no ano de 2018, a escola tinha nove turmas. O nível de complexidade da gestão é 3¹³.

Com respeito à professora Maria e sua turma, ela tem 39 anos, é branca, casada e tem três filhas, é evangélica e seu grau máximo de escolarização é Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia por uma instituição privada, no ano de 2015. Concluiu o curso normal em 1995 e a Graduação em História em 2008 em instituições privadas. No momento da entrevista, a professora indicou interesse em realizar Pós-Graduação em gestão escolar.

Sobre a escolha de sua profissão, a docente pontuou que sempre quis ser professora: “fui gostando, mas, desde pequena, eu já brincava de ser professora, entendeu”. Também indicou que sua escolha foi orientada pela falta de opção e por ser um curso ba-

13 Nível 3 - escolas com porte de matrícula entre 50 e 500, com funcionamento em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.

rato, pois conseguiu uma bolsa e pagava mensalmente cinquenta reais. Já trabalhou na Educação Infantil e por três anos com os anos finais do Ensino Fundamental com o ensino de História. Além disso, trabalhou na coordenação de uma escola privada.

A professora Maria estava, no momento da pesquisa, há três anos na rede municipal de ensino, onde ingressou em 2017. Ao ingressar na rede, a professora foi alocada para uma escola que nunca chegou a funcionar. Assim, ficou como professora cedida em uma escola de Educação Infantil por três meses para substituir uma professora de licença maternidade. Com o retorno da professora, Maria foi “devolvida” para a CRE, que lhe deu a opção de algumas escolas, indicando o auxílio de difícil acesso para a EM Maria Cardoso. Maria escolheu a escola “às cegas”, porque, segundo ela, “não aparecia nem no mapa”, e começou a trabalhar na escola em fevereiro de 2017.

Sua escolha pela rede pública foi motivada pela “estabilidade” e “por um salário melhor”; e a Educação Infantil por ser a etapa da Educação Básica com a qual ela mais se identifica e gosta de trabalhar. Em relação à importância da etapa, ela afirmou que a pré-escola é um dos fundamentos da trajetória escolar das crianças e destacou a sua importância para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas:

Maria: é a base de tudo, *né*. [...] é daqui que sai todo embasamento para criança, tanto em questões sociais, as questões comportamentais, quanto também a alfabetização propriamente dita, *né*. A vida acadêmica da criança é a base, o início da escolarização é na Educação Infantil. Então, quando essa base é bem construída, ela é bem formada, ela é sólida, a criança tende a ter uma vida acadêmica muito melhor (Entrevista: 31 de outubro de 2019).

A professora realizava seu planejamento seguindo as orientações do município e com base nos conteúdos cobrados pelo projeto piloto do qual a escola fazia parte. Maria afirmou que seu planejamento considerava o desenvolvimento de questões relacionadas à sociabilidade da criança, habilidades de coordenação motora, matemática e introdução à alfabetização. Desse modo, é possível perceber que ambas as professoras tinham percepções e práticas “escolarizantes” convergentes com Ensino Fundamental (Cerizara, 1999) como escopo.

A turma da professora Maria era formada por sete meninos e dezoito meninas, todos oriundos de creches. O grupo tinha uma frequência média de 21 crianças. A formação da turma foi semelhante à do ano anterior, quando estavam no primeiro ano da pré-escola. A turma foi “presenteada” à professora Maria pela atual coordenadora, ex-professora da turma. Este “presente” se deu pela confiança, semelhança e reconhecimento do trabalho da professora Maria pela atual coordenadora da escola.

Já o grupo misto era o que mais apresentava reclamações nos conselhos e formações da escola. Ao contrário da turma da professora Maria, a turma mista tinha 18 meninos e seis meninas. A turma de Maria era reconhecida na escola como “autônoma”, “esperta”,

“inteligente”, como a turma que “só tem criança *top*”, “os melhores”, “turma nota 10”, “grupo ativo”, “grupo unido”, “alegre”, “participativo”, “independente”, com “casos pontuais de dificuldades” e como grupo com “certa agitação”. Como ponto positivo, no último conselho, a professora definiu a turma com duas palavras: “cumplicidade” e “carinho”.

Ao analisarmos as percepções docentes sobre as turmas e as crianças individualmente, nos dois grupos pré-escolares, percebemos variações. A primeira foi entre turmas. A professora Jussara, na EM Derli Fonseca, apresentou percepções depreciativas e expectativas de escolarização fragmentadas¹⁴ e viciosas sobre seu grupo. A gestão escolar alocou a professora em uma turma com alunos considerados “difíceis” de trabalhar pela própria gestão e pelo corpo docente. Ela tem clareza sobre isso e desenvolveu expectativas baixas com relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em suas falas, fica evidente que a docente acredita que as crianças chegarão ao quinto ano sem ter incorporado os conhecimentos escolares previstos para esta etapa da escolarização. Com isso, professora que, em algum tempo, ninguém mais irá para a faculdade.

Jussara: Viu como eles se sentam? Não, todos... Está muito mal a escola de hoje, né. Eu acho que, daqui um tempo, nem vai ter gente mais na faculdade... Que as crianças não sabem nada. Não sabe escrever... É, vai ser difícil. E aqui já vai um grupo... Vai chegar no quinto ano e não vai saber nada. E daqui que a gente vê, né. Vai não... [mexe a cabeça negando]. Ainda bem que tem a nosso favor o relatório (Sala de aula: 2 de abril de 2019).

Ao final do ano letivo, observamos conversas de corredores sobre as transições das turmas. Enquanto as professoras se organizavam para o ano seguinte, a “turma da Jussara” era a que nenhum professor esboçava interesse por assumir. Em uma conversa com uma professora do primeiro ano, Jussara brincou dizendo que ela “pegaria” sua turma no próximo ano letivo. A professora em questão respondeu a Jussara dizendo que pretende continuar com sua turma, porque “bombinha por bombinha” prefere a sua, que já conhece.

Já a professora Maria apresentava percepções mais positivas sobre seu grupo. Como mencionou durante as observações, a turma é um “presente”, composta por “príncipes” e “princesas”. Diferente da turma pré-escolar mista da escola¹⁵, a turma era composta por crianças consideradas frequentes, “espertas” e “amigas. Além disso, o grupo era majoritariamente composto por meninas.

Maria: recebi a turma de maneira muito positiva, a expectativa se confirmou, pois se trata de um grupo muito unido, participativo e alegre. É um presente! Vai ser um

14 Nossa definição de trajetória fragmentada está fundamentada em Melo (2018), que compreende as trajetórias fragmentadas como o oposto de trajetórias lineares, constituídas por reprovação e evasão escolar.

15 A turma mista era composta por crianças entre 4 e 5 anos, em sua maioria meninos, em seu primeiro ano escolar.

primeiro ano maravilhoso, *né!* Eles são apaixonantes! Problema de adaptação, não tiveram (Conselho de Classe: 30 de abril de 2019).

Ao final do ano letivo, no momento de transição das crianças e alocação de professoras nos respectivos anos escolares, percebemos um movimento da coordenação e da professora regente em motivar uma professora “muito boa” para assumir a turma no ano letivo seguinte. Esta docente é considerada “muito boa” por fazer “milagre”, pois, no ano anterior, conseguiu alfabetizar grande parte de uma turma de terceiro ano. Foi curioso observar este movimento porque, em certa medida, ele é antagônico às teorias sobre eficácia escolar. Em tese, a turma da professora Jussara seria a que precisaria da professora mais experiente e capacitada, que faz “milagre”, mas, ao contrário disso, quem receberá a professora milagreira é a turma que já está pronta, que é uma “turma boa” e que, por isso, merece uma professora boa.

Pesquisadora: Carol disse que vai pegar eles ano que vem.

Maria: É, por isso que eu *mandei ela* ir lá [Susie mostra sua escrita espontânea]. Ontem, ela [professora Carol] *tava* me perguntando. Eu falei: olha, eles são muito inteligentes, a maioria, *né*. Mas é aquela turma que você tem, de vez em quando, que dar uma segurada, porque eles dominam a situação, *né*. [...] Ela [Carol] é muito boa professora. Eu gosto demais da Carol, do trabalho dela. [...] Vão sair ótimos. Vou te falar, essa turma merece, porque é uma turma boa, que *tá* caminhando bem.... Merece pegar uma professora boa. [...] Vou ficar muito feliz se ela pegar a turma, que essa turma não sei o que eles têm, que todo mundo se apaixona por eles (Parque: 17 de outubro de 2019).

Como vimos, as percepções das professoras sobre as turmas eram bem diferentes, mas, quando deslocamos o foco para as crianças, percebemos convergências entre suas visões. Nas duas turmas, as professoras apresentaram variações de percepções e expectativas sobre as crianças. Nós as tipificamos em três grupos: percepções e expectativas positivas, mistas e depreciativas. Na EM Maria Cardoso, as percepções variavam menos. As percepções negativas foram ditas em privado para a pesquisadora. A professora Maria não verbalizava em público percepções negativas sobre as crianças. Nessa turma, nem sempre as percepções negativas eram por conta de habilidades cognitivas e sociocomportamentais, tinham também relação com a aparência física e/ou higiene pessoal das crianças.

No decorrer das observações, a professora Maria costumava mencionar as exceções que, possivelmente, para ela, não terão trajetórias escolares virtuosas, seja por “dificuldades de aprendizagem” percebidas por ela, seja por conta da suposta ausência de envolvimento familiar. Dessa maneira, a docente demonstrava expectativas positivas sobre a turma, no entanto, indicava as exceções. Acreditava que nem todos conseguirão concluir o Ensino Médio. Sua crença é justificada por uma pressuposta “falta de estímulo da família”.

Maria: Não sei te dizer. Acredito que pelo menos uma boa parte vai prosseguir, *né*, mas acredito que alguns não, porque alguns vão sempre ficando pelo caminho, *né*, por falta de estímulo da família, *né* [...]. Eu acho que, por mais que seja uma turma que *esteja* começando muito bem, eu acredito que uma pequena parte infelizmente... Terminar o Ensino Médio, de repente, talvez 60%, mas nível superior uns 15%. Posso estar enganada, mas eu acho difícil, muito difícil porque você vê que não é o foco das famílias, *né*. Infelizmente não é, *né*, entendeu [...] (Parque: 31 de outubro de 2019).

Em síntese, em ambas as turmas, as crianças consideradas faltosas, sujas e com ritmos de desenvolvimento e aprendizagem mais lentos tendiam a receber percepções e expectativas mais baixas pelas docentes.

Em função das percepções, expectativas e interações com crianças com rótulos positivos, o grupo de crianças elogiosas, em ambas as escolas, é formado pela identificação e imputação de “símbolos de prestígio” (Goffman, 1963) por parte das docentes. Na EM Derli Fonseca, o grupo elogioso engloba crianças, especialmente meninas, brancas e negras, com famílias participativas e/ou “quietas”. As imputações realizadas pela docente abarcam habilidades cognitivas, sociocomportamentais e aparência física. Já as projeções docentes sobre o grupo envolvem trajetórias lineares e virtuosas, com exceção de cinco meninas consideradas “inteligentes” e “quietas”. Denominamos este subgrupo de “crianças invisíveis”, pois a docente não costumava interagir com elas.

Quadro 2 – Percepções e expectativas docentes sobre o grupo elogioso

Criança	Cor/raça	Imputações atribuídas pela docente	Expectativa (Acesso)	Participação familiar
Aline	Negra	Séria, organizada <i>pra</i> caramba, acerta tudo, sabe, suspeita, quieta, quietinha e sabe muito.	Ingressará no Ensino Superior.	Frequente
Ayla	Branca	Quietinha, gatinha, rainha da rua, <i>miss</i> passarela, <i>miss</i> banheiro, <i>miss</i> água ¹⁶ .	Não mencionou.	Frequente
Maitê	Negra	Inteligente, preparadíssima, sabe, esperta, levada, teimosa, inteligente demais, sabe tudo.	Ingressará no Ensino Superior: “vai longe”.	Frequente
Sol	Branca	Ajudante, ajudante oficial, teimosa, <i>miss</i> , rainha da rua.	Ingressará no Ensino Médio / “[...] Sol uma cabeleireira igual ela fala...”.	Frequente
Iasmin	Negra	Quieta, faladeira, sabe.	Ingressará no Ensino Superior.	Frequente
Maisa	Negra	Sabe, esperta.	Não mencionou.	Frequente
Liz	Negra	Quietinha, boazinha.	Não mencionou.	Frequente
Lupita	Negra	Inteligente, sabe, quietinha, comportada, esperta, chorona.	Não mencionou.	Frequente
Manuela	Branca	Quietinha, comportada.	Não mencionou.	Frequente

16 Crianças que gostam de andar, “desfilar” pela escola.

Nina	Negra	Rainha da rua, <i>miss</i> , inteligente.	Ingressará no Ensino Superior.	Frequente
Safira	Branca	Quietinha, comportada, boazinha.	Não mencionou.	Frequente
Tainá	Negra	Inteligente, chata.	Não mencionou.	Frequente

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

As interações com este grupo eram frequentes e tendiam a englobar reforço positivo e a sistematização de conteúdo. A professora costumava envolvê-las em desafios orais e, ao perceber seus acertos, dizia que eram crianças “suspeitas”, revelando sua expectativa de acerto para cada uma delas. Quando o contrário ocorria, revelava sua frustração e costumava realizar outro desafio até que a criança elogiosa o acertasse.

Professora: Aline também é suspeita ... Luiza, vem fazer a letra E! [Luiza faz letra espelhada]. Ah, ela fez *pra* lá, é *pra* cá, mas valeu assim mesmo! Nina, vem fazer o quatro! Ela esqueceu, ela sabe! [...] Maitê, calma, que eu vou te chamar! Você vai escrever o nome todo!

Professora: [...] Sol, triângulo! [Sol faz letra]. Não é isso, não! É triângulo, faz o círculo? Faz o quadrado? (Sala: 25 de outubro de 2019).

Na avaliação final realizada pela docente a pedido da equipe diretiva da escola, percebemos que as crianças deste grupo tendem a apresentar um número de acertos maior, com exceção da aluna Ayla. Para a professora, Ayla tem potencial de aprendizagem, mas a família não auxilia a estudante em casa.

Quadro 3 – Atividade cognitiva realizada na EM Derli Fonseca com o grupo elogioso

Criança	Numerais 0-10	Vogais Total: 5	Reconhecimento de nome
Aline	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Ayla	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece
Maitê	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Sol	Reconhece 3	Reconhece 2	Não reconhece
Iasmin	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Laisa	Reconhece 7	Reconhece 2	Reconhece
Liz	Reconhece 3	Reconhece	Reconhece
Lupita	Reconhece todos	Reconhece 4	Reconhece
Manoela	Reconhece 5	Reconhece 1	Reconhece
Nina	Reconhece 7	Reconhece 3	Reconhece
Safira	Reconhece 7	Reconhece 4	Reconhece
Tainá	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

Na EM Maria Cardoso, este grupo engloba a maior parte das crianças. Este dado pode estar relacionado à forma de agrupamento das crianças. O grupo é formado por crian-

ças com famílias participativas, sendo 14 meninas e cinco meninos. As características que orientam as percepções da docente são: aparência física e habilidades sociocomportamentais e cognitivas. Ainda, a docente pontuou que três crianças deste grupo não estariam alfabetizadas ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, uma delas devido a sua condição de comunicação seletiva.

Quadro 4 – Percepções e expectativas docentes na EM Maria Cardoso com o grupo elogioso

Criança	Sexo	Cor/raça	Imputações atribuídas pela docente	Expectativa (Acesso)	Participação familiar
Alexandra	F	Branca	Amiga, gata, bonitinha, responsável.	Não estará alfabetizada ao final do primeiro ano.	Frequente
Analú	F	Branca	Amiga, esperta.	Estarão alfabetizadas/dos ao final do primeiro ano.	Frequente
André	M	Negro	Amigo, esperto, jogador de futebol.		Frequente
Anita	F	Negra	Amiga.		Frequente
Antonela	F	Negra	Gatinha, madura, responsável, amiga.		Frequente
Gustavo	M	Negro	Obediente, Gu, lindo, amigo.		Frequente
Inês	F	Negra	Amiga.		Frequente
Laura	F	Negra	Amiga, gatinha.		Frequente
Lia	F	Negra	Amiga.		Frequente
Maísa	F	Negra	Amiga, <i>fifi</i> ¹⁷ .		Frequente
Marina	F	Branca	Amiga, comunicativa, inteligente.		Frequente
Melissa	F	Branca	Amiga.		Frequente
Miguel	M	Branca	Amigo.		Frequente
Rafaela	F	Negra	Amiga, linda, tem uma questão com a fala.	Não estará alfabetizada ao final do primeiro ano.	Frequente
Ramón	M	Negro	Amigo, carma ¹⁸	Estarão alfabetizadas/dos ao final do primeiro ano.	
Sara	F	Branca	Princesa, amiga, esperta, tranquila.		Frequente
Susie	F	Branca	Amiga, gatinha, esperta, inteligente.		Frequente
Téo	M	Negro	Amigo e bom aluno.		Frequente
Vick	F	Branca	Princesa, teimosa ¹⁹ e amiga		Frequente
Vitória	F	Branca	Jogadora de futebol, esperta, inteligente.		Frequente

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

17 Criança bem-informada e atenta sobre as falas e situações cotidianas.

18 Criança que segue a docente.

19 Criança gênio forte e persistente.

Este grupo de crianças tendia a desenvolver mais interações com a docente Maria, especialmente dedicadas à sistematização de conteúdos trabalhados com o grupo.

Professora Maria: Agora, eu quero saber como é que está o tempo hoje.

Ramón: Nublado!

Turma: Nublado!

Professora Maria: Quem vai fazer o tempo nublado de hoje vai ser a Inês! [...] Vai, Inês, desenha um tempo nublado. Ih, Inês, *tá* ruim, *né*, essa caneta... tenta essa! Gente, como é que a gente resolve o problema da roda, hein? Então pede suas amigas. Perninha de chinês. Gente, chega mais *pra* trás... [diz como é dia nublado, só com nuvens] ... Agora, ó, a Inês fez as nuvens... Nublado, escreve. Nuuu... Nuuu...

Vitória: É o N, é N.

Professora Maria: Faz do jeito que você acha que é Miguel! Nu...

Vitória: Tia, se ele não sabe, eu vou escrever.

Professora Maria: Vitória, pode te ajudar? Pode? Então vai, Vitória! Fica olhando *pra* próxima vez você saber. Vai, Vitória! Faz Nu... Nu...b.

Susie: É o b. Agora o l.

Professora Maria: Nu-blaaaaa-doooo [e a Vitória escreve]. Muito bem, isso aí! [...]

Aqui, ó, a Vitória escreveu: nu-bla-do. Muito bem! (Sala: 5 de maio de 2019).

Nas atividades realizadas pela escola, o grupo demonstrou dominar as habilidades de reconhecimento de numerais, vogais e nomes, com exceção da aluna Rafaela, que apresentava uma comunicação seletiva e, por isso, a equipe indicou a impossibilidade de avaliá-la.

Quadro 5 – Atividade cognitiva na EM Maria Cardoso com o grupo elogioso

Criança	Numerais 0-10	Vogais total: 5	Reconhecimento de nome
Alexandra	Reconhece todos	Reconhece 3	Reconhece
Analú	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
André	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Anita	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Antonela	Reconhece 8	Reconhece	Reconhece
Gustavo	Reconhece 4	Reconhece	Reconhece
Inês	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Laura	Reconhece 4	Reconhece	Reconhece
Lia	Não reconhece 1	Reconhece	Reconhece
Maísa	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Marina	Reconhece 5	Reconhece	Reconhece
Melissa	Reconhece todos	Reconhece 3	Reconhece
Miguel	Reconhece todos	Reconhece 4	Reconhece
Rafaela	Reconhece 7	Reconhece	Não reconhece
Ramón	Reconhece 7	Reconhece 3	Reconhece
Sara	Reconhece 9	Reconhece	Reconhece

Susie	Reconhece	Reconhece	Reconhece
Téo	Reconhece 9	Reconhece 1	Reconhece
Vick	Reconhece todos	Não reconhece	Reconhece
Vitória	Reconhece todos	Reconhece 2	Reconhece

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

No que se refere às percepções, expectativas e interações com crianças com rótulos mistos, esta segunda categoria analítica, engloba crianças que apresentam percepções mistas, isto é, sobreposição de símbolos de estigma e de prestígio por parte da docente. Na EM Derli Fonseca, este grupo é formado por crianças consideradas “bagunceiras”, mas possíveis de “salvação”. É constituído por meninos e meninas, brancos/as e negros/as, “bagunceiros”, “inteligentes”, com apoio pedagógico estruturado em casa.

Quadro 6 – Percepções e expectativas docentes na EM Derli Fonseca com o grupo misto

Criança	Sexo	Cor/raça	Imputações atribuídas pela docente	Expectativa (Acesso)	Participação familiar
Tatiana	F	Negra	Teimosa, feia, esforçada, rainha da rua ²⁰ , não sabe, chata.	Ingressará no Ensino Superior.	Infrequente
Alícia	F	Negra	Bem esperta, sabe, parece menino, terrível, triste.	Ingressará no Ensino Superior: “[...] Eu acho ela bem inteligente”.	Frequente
Elias	M	Branco	Mais acabado ²¹ , rei do palavrão ²² , fraquinho ²³ , desenhista.	Ingressará no Ensino Superior: “um arquiteto, ‘né’ [...]”.	Frequente
Danilo	M	Branco	Esperto, fofaqueiro, tem cabelo bonito, inteligente, agitado, não é puro ²⁴ .	Concluirá o Ensino Médio: “se a mãe dele levar mesmo ele ao médico [...]”.	Frequente
Patrício	M	Negro	Criatura, inteligente, levado, sabe tudo, sabe as coisas, feio.	Ingressará no Ensino Superior, mas “pode ser que de repente nem chegue”.	Frequente
Paulo	M	Negro	Inteligente demais, sabe tudo, bagunceiro, esperto.	Ingressará no Ensino Superior e imagina a criança como bombeiro.	Frequente

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

²⁰ Criança que gosta de passear fora de sala.

²¹ Criança bonita.

²² Criança que domina o uso de palavras consideradas inapropriadas pela docente.

²³ Criança com ritmo de aprendizagem lento.

²⁴ Referência depreciativa ao processo de incorporação de guias espirituais.

As interações com este grupo tinham como foco a recondução de mau comportamento, bem como sistematização de conteúdo.

[...] A professora entrega a segunda folha, sem explicação. Paulo recebe a folha, olha e pergunta: vai ter que copiar o V? Ah, vou copiar o V!

Professora: Elias, *tá* falando alto demais!

Paulo: Tia, pode começar a copiar o V?

Professora: Pode copiar o V! [...]

A professora para Elias: Fala baixo. Eu não vou atender se começar a gritar! (Sala de aula: 26 de outubro de 2019).

Já nas atividades realizadas pela docente, percebemos que as crianças tendem a apresentar conhecimentos sobre os numerais, as vogais e o reconhecimento de nomes, habilidades trabalhadas em sala de aula convergentes com o grupo de crianças elogiosas.

Quadro 7 – Atividade cognitiva na EM Derli Fonseca com o grupo misto

Criança	Sexo	Numerais 0-10	Vogais total: 5	Reconhecimento de nome
Tatiana	F	Reconhece 7	Reconhece 4	Não reconhece
Alícia	F	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Elias	M	Não reconhece	Reconhece 3	Reconhece
Danilo	M	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Patrício	M	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece
Paulo	M	Reconhece 9	Reconhece	Reconhece

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

Na EM Maria Cardoso, este grupo é formado por um menino e uma menina. O menino é considerado “esperto” e “patinho feio”, que, para a docente, apresentará dificuldades de alfabetização ao primeiro ano do Ensino Fundamental pela sua dispersão. Já a menina, Angélica, é considerada bonita, princesa, mas faltosa e pertencente a uma família com suporte pedagógico frágil.

Quadro 8 – Percepções e expectativas docentes na EM Maria Cardoso com o grupo misto

Criança	Cor/raça	Imputações atribuídas pela docente	Expectativa (Acesso)	Participação familiar
Angélica	Branca	Princesa, amiga, muito faltosa, família desinteressada.	Não estarão alfabetizados ao final do primeiro ano.	Infrequente
Fred	Branco	Amigo, esperto, pintinho, desconcentrado.		Frequente

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

As interações desenvolvidas com estas crianças ocorriam sempre no grande grupo. As crianças interagiam com a docente apenas quando apresentavam dúvidas pontuais sobre a rotina escolar ou atividades realizadas em sala. As interações diretas eram para recondução de seu foco atencional ou de algum comportamento inapropriado. Na atividade cognitiva, apresentaram resultados convergentes com crianças do grupo elogioso.

Quadro 9 – Atividade cognitiva na EM Maria Cardoso com o grupo misto

Criança	Sexo	Numerais 0-10	Vogais total: 5	Reconhecimento de nome
Angélica	F	Reconhece 4	Reconhece 3	Reconhece
Fred	M	Reconheceu 6	Reconhece	Reconhece

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

Já com respeito às percepções, expectativas e interações com crianças com rótulos negativos, esta última categoria é formada por crianças com imputações de percepções depreciativas e expectativa de trajetórias fragmentadas pelas docentes. Na EM Derli Fonseca, o grupo é formado por crianças percebidas como “ovelhas perdidas” e “difíceis”, em geral, meninos negros.

Quadro 10 – Percepções e expectativas docentes na EM Maria Cardoso com o grupo depreciado

Criança	Sexo	Cor/raça	Imputações atribuídas pela docente	Expectativa (Acesso)	Participação familiar
Nicolas	M	Negro	Burro, não sabe nada, fofoqueiro, bagunceiro, sonso, chato, criatura ²⁵ .	Não estará alfabetizado ao final do primeiro e não ingressará no Ensino Superior.	Frequente
Camile	F	Negro	Não sabe, levada, feia, especial, danada ²⁶ , não obedece aos comandos.	Não estará alfabetizada ao final do primeiro e não ingressará no Ensino Superior.	Frequente
João	M	Negro	Pretin, abençoado, terrível, levado, esquisito, braço quebrado, sem chance ²⁷ , atentado.	Não estará alfabetizado ao final do primeiro e não ingressará no Ensino Superior.	Infrequente

25 Criança bagunceira ou feia.

26 Criança bagunceira.

27 Criança sem chance de aprendizagem.

Caio	M	Branco	Não sabe, feioso, menino, ovelha perdida ²⁸ , muito chato.	Ingressará no Ensino Superior: “O Caio, ele vai empurrado! [ri] O pai dele que empurra ele, o pai que quer que ele aprenda!”	Frequente
Carlos	M	Branco	Rei do banheiro ²⁹ , terrível, demais, olho grande.	Não estará alfabetizado ao final do primeiro e não ingressará no Ensino Superior.	Infrequente
Emanuel	M	Negro	Quatro olhos ³⁰ , cabeça de pudim ³¹ , levado, não sabe nada, olho grande, não sabe ler, chato, bagunceiro, esse aqui, imperativo, nervoso, não gosta de estudar.	Não estará alfabetizado ao final do primeiro e não ingressará no Ensino Superior: “falta muito”: [...] Não sei nem o que dizer dele”.	Frequente
Ygor	M	Negro	Lalau ³² , a família não ajuda, feio, não sabe fazer o trabalho, sabe nada.	Não estará alfabetizado ao final do primeiro e não ingressará no Ensino Superior: “O Ygor, só Deus mesmo”.	Infrequente

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

As interações com este grupo tendiam ocorrer para a recondução de mau comportamento. Além disso, a docente desenvolvia pouca interação para sistematização de conteúdo com as crianças.

[...] A professora entrega a segunda folha, sem explicação. Paulo recebe a folha, olha e pergunta: vai ter que copiar o V? Ah, vou copiar o V!

Professora: Elias, *tá* falando alto demais!

Paulo: Tia, pode começar a copiar o V?

Professora: Pode copiar o V! É *pra* copiar o V! Aline, não ganhou, não?

Paulo: Nem Ygor.

Professora: Ygor não vai ganhar! [deixa a criança sem atividade, porque estava fazendo bagunça]. Fala baixo, Elias! Eu não vou atender se começar a gritar! Emanuel, pode sair daí do lado dele! Emanuel... Paulo, faz o seu trabalho e deixa ele *pra* lá, *tá*. Agora, aqui você vai pintar o que começa com a letra V. Xiiii! Você vai copiar a letra v depois... Xiiii! [bate palma 4 x], Isso, Alicia! É isso mesmo! Emanuel, *senta*! Não quero você aí na minha mesa, *senta* na sua! [...] Ó! Você escreve seu nome, copia a letra V, cobre a letra V e depois você pinta os desenhos que começam com a letra V.

28 Alusão religiosa para referir-se a uma criança cristã bagunceira.

29 Criança que gosta de andar pela escola. Diferente da criança miss, o rei é um símbolo de estigma.

30 Criança que usa óculos.

31 Criança que esquece os comandos.

32 Criança que pega objetos sem autorização.

Professora explica atividade: É a vaca, violão, vovó, vento... Pxi lasmin! Nina, faz o trabalho! Xi! Sapato não [não marcar]! (Sala de aula: 26 de outubro de 2019).

O conjunto de características que define este grupo pode estar relacionado aos resultados mapeados na atividade cognitiva realizada pela docente. O grupo apresentou resultado inferior aos demais grupos analisados.

Quadro 11 – Atividade cognitiva na EM Maria Cardoso com o grupo depreciado.

Criança	Sexo	Numerais 0-10	Vogais Total: 5	Reconhecimento de nome
Nicolas	M	Reconhece 3	Reconhece 3	Não reconhece
Camile	F	Não reconhece	Não reconhece	Não reconhece
João	M	Reconhece 2	Reconhece 2	Não reconhece
Caio	M	Não reconhece	Reconhece 2	Não reconhece
Carlos	M	Reconhece 2	Não reconhece	Não reconhece
Emanuel	M	Reconhece 3	Reconhece 3	Não reconhece
Ygor	M	Reconhece 1	Reconhece 2	Não reconhece

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

Na EM Maria Cardoso, esta categoria é formada por uma menina e um menino, todos brancos e com pouca participação familiar no cotidiano escolar. Aqui, a docente considera características físicas, higiene e habilidades cognitivas.

Quadro 12 – Percepções e expectativas docentes na EM Maria Cardoso com o grupo depreciado

Criança	Sexo	Cor/raça	Imputações atribuídas pela docente	Expectativa (Acesso)	Participação familiar
Ângela	F	Branca	Amiga, bonitinha, implicante, sujinha.	Não estará alfabetizada ao final do primeiro ano.	Infrequente
Vicente	M	Branco	Amigo, Vicentinho, desprovido de inteligência.		Infrequente

Fonte: Elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

Assim como na EM Derli Fonseca, as interações com este grupo eram menos frequentes e tinham como foco a resolução de conflitos. Era comum as crianças recorrerem à pesquisadora para auxílio nas atividades, pois as demais crianças evitavam contato e a docente demorava no auxílio individualizado.

Ângela: Tia, que que é pra fazer?

Pesquisadora: Pergunta a sua professora!

A menina se levantou e foi perguntar à docente. Maria disse para ela aguardar em sua mesa. A criança chamou pela professora três vezes. O tempo passou e as

crianças foram liberadas para o parque. Ângela fechou o livro incompleto e foi correndo para o parque (Sala: setembro de 2019).

No entanto, diferentemente dos resultados obtidos na EM Derli Fonseca, nesta turma, as crianças apresentaram resultados convergentes com os grupos elogioso e misto.

Quadro 13 – Atividade cognitiva na EM Maria Cardoso com o grupo depreciado

Criança	Sexo	Numerais 0-10	Vogais Total: 5	Reconhecimento de nome
Ângela	F	Reconhece 6	Reconhece	Reconhece
Vicente	M	Reconhece todos	Reconhece	Reconhece

Fonte: elaboração própria dos autores com dados produzidos em 2019.

Como observamos nas análises apresentadas, nas duas turmas, existem subgrupos de “perfis” de crianças: desejáveis, indesejáveis e as que pertencem ao grupo misto. Interessante também perceber que, em geral, as crianças carregam um acúmulo de rótulos e estigmas sociais imputados a elas, e alguns possuem peso maior para as considerações das professoras, habilidades sociocomportamentais, aparência física, higiene, participação/motivação familiar e habilidades cognitivas. Este acúmulo de estigmas e rótulos sociais orientava as interações efetivadas. Como apresentamos, as docentes professavam expectativas de escolarização de longa duração para as crianças com características desejáveis, presentes nos dois primeiros grupos. Em ambas as escolas, as docentes desenvolviam modelos de interações “escolarizantes”, orientados por padrões de interações para ensino comuns em outras etapas da Educação Básica, desconsiderando, em alguma medida, as especificidades do cotidiano infantil. Este modelo também foi identificado em outros estudos (Cerizara, 1999; Motta; Santos; Corsino, 2009). As interações, conforme demonstramos, privilegiavam conteúdos escolares do modelo previsto para o Ensino Fundamental: leitura e escrita de nomes e sílabas, contagem, identificação de números e operações matemáticas simples.

Na EM Derli Fonseca, o grupo apresentou um resultado inferior nas atividades propostas pelas docentes, se comparado ao grupo da EM Maria Cardoso. No entanto, é interessante observar as variações intragrupos. Ao refinar as análises, percebemos que os “erros” se concentravam nas crianças do grupo depreciado no decorrer das interações³³. Ademais, as crianças invisíveis também apresentaram resultados menores, se comparadas ao grupo desejável para interação. Outro fator relevante é o apoio familiar. Os grupos elogiosos e mistos são compostos por famílias que desenvolviam atividades com “sentido

³³ Aqui, estamos considerando o conhecimento trabalhado pelas professoras. No entanto, reforçamos que a abordagem delas nas análises não significa a obrigatoriedade de ensino/desenvolvimento pelo segmento estudado.

pedagógico” (Munais; Rodrigues, 2019)³⁴, não previstos nos documentos oficiais para a Educação Infantil.

Vale sublinhar que as análises apresentadas não necessariamente refletem a posição dos autores sobre o que se deve ser feito em uma sala de aula da Educação Infantil. Portanto, o quadro foi construído porque corrobora a hipótese inicial da pesquisa: as professoras tendem a interagir orientadas pelas percepções e expectativas imputadas ao grupo de crianças, às crianças individualmente e às suas famílias, o que contribuiu para que os resultados objetivos das crianças sejam equivalentes àquilo que foi profetizado, no sentido proposto por Merton (1968) para elas.

Como demonstramos, nossos resultados sugerem uma associação entre as percepções e as expectativas sobre as trajetórias escolares com os conhecimentos escolares, mapeados por meio das atividades cognitivas. É importante salientar que ditas atividades foram realizadas sistematicamente em ambas as escolas, de forma que ampliaram o potencial comparativo da análise no recorte específico deste artigo. Porém, nossas inferências também consideram o mergulho etnográfico realizado durante todo o ano letivo, que teve seu registro exaustivo realizado em (Costa, 2020). Há, é claro, limites nas análises posto que não operamos com relações diretas de causa e efeito típicas de modelos quantitativos de análise. A abordagem qualitativa-interpretativa sustenta-se na observação sistemática das interações entre as professoras e os seus alunos, sem desconsiderar toda a complexidade presente no âmbito das relações pedagógicas. É esta complexidade que permite interpretar os fatos observados na EM Maria Cardoso. Nela, especificamente, as crianças apresentaram um resultado superior nas atividades propostas, inclusive as estigmatizadas, gerando uma incongruência com as expectativas da docente, que podem ter sido geradas por causas isoladas como o apoio familiar, o efeito par³⁵, as características individuais das crianças ou, mais provavelmente, por todas estas causas, e outras, em conjunto. Nosso estudo não tem caráter ou escopo causal. Pretendemos, dentro de uma escala recortada de interpretação, contribuir para o debate sobre os rótulos e estigmas nas interações pedagógicas e, quiçá, colaborar com a construção de hipóteses que venham a ser testadas futuramente com modelos causais.

Cabe destacar que, na EM Maria Cardoso, os pesquisadores tiveram pouco contato com os responsáveis das crianças; o principal motivo é o acesso via transporte escolar, que em certa medida, reduziu as nossas possibilidades interpretativas. O contato se restringia às reuniões escolares nas quais a pesquisadora esteve presente. Já na EM Derli Fonseca, onde as percepções tendiam a ser mais depreciativas e as expectativas mais baixas, todos os resultados foram mais baixos. Tem-se, no âmbito do estudo realizado, a possibilidade de

34 A pesquisa identificou que as famílias de crianças dos grupos elogiosos e mistos tendiam a realizar atividades de alfabetização em casa. Para mais detalhes, ver Costa (2020).

35 Entende-se por *Efeito par* o conjunto de efeitos que as crianças exercem sobre elas no decorrer da interação. Para mais detalhes, ver Caldeira, 2018.

argumentar sobre a presença de estigmas e rótulos imputados às crianças pequenas e em fase inicial de escolarização, que fazem com que as expectativas sobre as suas trajetórias escolares sejam reduzidas e corroborem profecias autorrealizadoras que tendem a colaborar com trajetórias fragmentadas e/ou de insucesso escolar. Não podemos afirmar causalidades diretas posto que há atravessamentos diversos nas interações realizadas tanto com as crianças preteridas quanto com as preferidas. Porém, é possível pontuar que processos de rotulação e estigmatização não devem ser desconsiderados nas iniciativas analíticas referentes à interpretação de trajetórias de sucesso e insucesso escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da investigação é possível elencar como variáveis relevantes podem afetar as percepções, expectativas e ações pedagógicas, entre elas: (i) composição de turma e (ii) apoio e participação familiar. Sobre a variável composição de turma, há estudos que indicam que as crianças se beneficiam mais quando estão agrupadas em salas socialmente heterogêneas (Melhuish, 2004). Nas turmas analisadas, segundo as indicações das docentes, as crianças são agrupadas por habilidades cognitivas, sociocomportamentais e por gênero. Na turma da EM Maria Cardoso havia apenas sete meninos, sendo dois deles escolhidos pela professora Maria. Nesta escola, as crianças novas e com dificuldades de aprendizagem estavam alocadas na turma mista. Já o grupo da professora Jussara era formado por crianças faltosas, “bagunceiras”, “terríveis” e “com dificuldades” de aprendizagem, se comparadas às outras turmas da escola. Já a turma da professora Maria, foi dada a ela como “presente”. Pode-se afirmar, com base nas observações e nas entrevistas com gestoras e professoras, que os critérios de enturmação na escola se davam em meio a um certo grau de fluidez, sendo definidos ano a ano, em acordo com as percepções relacionadas aos alunos e às expectativas sobre o que eles poderiam oferecer em termos de comportamento e aprendizagem³⁶.

Dessa maneira, nossos resultados convergem com pesquisas que apontam o fator enturmação como relevante variável que pode diferenciar as experiências escolares das crianças (Soares, 2004). A enturmação aparece relacionada às baixas ou altas expectativas das docentes, que orientam as ações e interações pedagógicas que tendem a promover maior ou menor aprendizagem e desenvolvimento para as crianças.

Nossos dados corroboram outras investigações sobre as representações sociais no contexto escolar brasileiro (Sá Earp, 2006; Mascarenhas, 2013). Como demonstramos, as imputações foram formuladas e realizadas a partir de um conjunto de moralidades sociais consideradas pelas professoras durante as interações face a face, considerando habilidades cognitivas, sociocomportamentais e socioemocionais. Além disso, pontuavam aspectos

³⁶ Os dados referentes à totalidade das observações extrapolariam os limites deste artigo. Eles podem ser vistos em Costa (2020).

físicos, biológicos e relacionados à higiene das crianças. Quando estas expectativas não preenchiam aos *scripts* escolares das professoras e as crianças apresentavam identidades incongruentes com os estereótipos elaborados por elas, as crianças passavam a ser lidas como pessoas incompletas e inabilitadas para as interações pedagógicas de qualidade. Dessa maneira, este processo diferenciava as experiências escolares das crianças. As professoras tendiam a interagir mais com as crianças que elas classificavam com características elogiosas. Durante todas as horas de observação participante, acompanhamos as interações estabelecidas e registramos aquelas entre professoras e alunos individualmente, como também as instauradas entre professoras e alunos em turma³⁷. Já as crianças com classificações negativas eram preteridas pelas professoras.

Com base nesse conjunto de estigmas e rótulos, as trajetórias escolares de crianças de 5 ou 6 anos eram profetizadas, no sentido proposto por Merton (1968), por ambas as professoras. Como demonstramos, elas deduziam que apenas uma pequena parcela concluiria a Educação Básica com sucesso e chegaria ao Ensino Superior, e não percebiam quaisquer possibilidades de a escola reverter tais profecias. Por conta deste veredicto, podemos afirmar que a escola, nesse contexto, não está apenas reproduzindo desigualdades sociais de origem, mas também produzindo outras formas de desigualdade no decorrer dos processos educacionais. A presença de estigmas (Goffman, 1963) e rótulos (Rist, 1977) relacionados às crianças e às suas famílias fazem com que profecias sejam lançadas e tendam a se concretizar desde a pré-escola, como observamos no decorrer do trabalho de campo.

37 Ver nota 36.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patrícia. O ensino religioso na Educação Infantil de duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro: o que as práticas revelam? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p.190-208, dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1504>>. Acesso em: 10 set 2020.

BRANCO, Jordanna Castelo; CORSINO, Patricia. O discurso religioso em uma escola de Educação Infantil: entre o silenciamento e a discriminação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 128-142, 2015. DOI: 10.14244/198271991162. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1162>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, dez. 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federa_5_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

CANO, Ignácio. Medidas em Ciências Sociais. In: Souza, A. M. (org.) **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis: Vozes. 2005, p. 63-89.

CANO, Ignácio. **Introdução à avaliação de programas sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CALDEIRA, Anita. **Enturmação e desenvolvimento na educação infantil: Um estudo exploratório em duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro**. Orientadora: Mariane Campelo Koslinski. 2018. 60 f. Monografia – (Lic. Plena em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAVALLEIRO, Elaine dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Orientadora: Jerusa Vieira Gomes. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CARRASQUEIRA, Karina. **Fatores associados ao abandono e à mobilidade docente na rede municipal do Rio de Janeiro**. Orientadora: Mariane Campelo Koslinski. 2018. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-21, jul./dez. 1999. Edição Especial. Disponível em: <https://bit.ly/2LZ2uM7>. Acesso em: 8 mai. 2020.

COSTA, Thaynara Nascimento. **Interações pedagógicas na educação infantil: rótulos, estigmas e construção de merecimentos**. Orientador: Rodrigo Rosistolato. 2020. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GOFFMAN, Erving. Estigma: **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

HAMRE, Bridget; PIANA, Robert; DOWNER, Jason; DECOSTER, Jamie; MASHBURN, Andrew. Teaching through Interactions. **The Elementary School Journal**, v.113, n.4, p.46-487. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/669616>. Acesso em: 05 maio 2019.

MASCARENHAS, Maira. **Quem é ele? Um estudo dos sistemas de classificação no cotidiano escolar**. Orientadora: Yvonne Maggie. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MASCARENHAS, Maira. Essa escola não é para todos? sistemas de classificação moral e desigualdade no ambiente escolar. **Educere**, v.9, p.93-101, 2014.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1992, 400 p.

MELHUISH, Edward C. A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. London, **United Kingdom: National Audit Office**, jan. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228716263_A_literature_review_of_the_impact_of_early_years_provision_on_young_children_with_emphasis_given_to_children_from_disadvantaged_backgrounds. Acesso em 10 de set. 2020.

MELO, William Corrêa de. **Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro: estratégias familiares de escolarização**. Orientador: Rodrigo Rosistolato. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MERTON, Robert. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press, 1968.

MOTTA, Flavia; SANTOS, Núbia; CORSINO, Patricia. Não pode colar peixe voando – Crianças e alunos no trabalho pedagógico. In: KRAMER, Sonia (org.) **Retratos de um desafio – crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

MUANIS, Maria Comes; RODRIGUES, Blenda Luize Chor. Desigualdades na primeira infância: as práticas das mães pedagogas nas elites e camadas populares. In: OLIVEIRA, Maria Amália Silva

- Alves de; ROSISTOLATO, Rodrigo. (Org.). **Espaços sociais de formação educativa: turismo, casa, escola e cidade**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2019, v. 1, p. 81- 89.
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, n. 2, v. 26, p. 209-226, ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>. Acesso em: 10 de set. 2020.
- PIANTA, Robert C; PARO, Karen L. P.; HAMRE, Bridget K. **Classroom assessment scoring system: Manual Pre-K**. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2008.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9741077/4240507/OrientacoesCurricularesEd.Infantil.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- RIST, Ray C. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (eds.) **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, p. 292-306, 1977.
- ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development**. New York: Holt, Rhinehat & Winston, 1968.
- SÁ EARP, Maria de Lourdes. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Orientadora: Yvonne Maggie. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/820/1/tese.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.
- SÁ EARP, Maria de Lourdes. Centro e Periferia: uma proposta de estudo da sala de aula. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 6, p. 49-75, 2009. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8000/47966633>. Acesso em: 05 de jun. 2018.
- SALGADO, Raquel Gonçalves; DE SOUZA, Leonardo. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 241-258, jan./abr. 2018. Disponível em: Doi. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30540>. Acesso em: 10 de set. 2019.
- SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p.335-382.
- SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Rev. Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. v. 2, n. 2. 2004. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5550>. Acesso em: 20 set. 2020.
- TAGGART, Blenda; SYLVA, Kathy; MELHUIH, Edward; SAMMONS, Pam; SIRAJ, Iram. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Tradução Eliana Bhering. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100005>. Acesso em: 20 jun.
- WILLIFORD, Amanda; MAIER, Michelle; DOWNER, Jason; PIANTA, Robert; HOWES, Carolee. Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 34, n.6, p. 299–309, jun. 2013. Disponível em: doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002. Acesso em: 13 jun. 2019.