UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A “CRIANÇA-PROBLEMA”
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Um estudo sobre representações institucionais

Solange Vaz

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Psicologia da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Julio Groppa Aquino.

São Paulo
2000

RESUMO

Este trabalho tem o intuito de investigar os sentidos da produção discursiva por meio do qual a educação infantil (re)produz o lugar institucional da “criança-problema”. Para tanto, discute inicialmente o percurso histórico das práticas educativas em torno da criança de zero a seis anos, destacando a adoção de um modelo escolarizante e seus efeitos no cotidiano de seus agentes e clientela. Constituído por concepções que privilegiam o desenvolvimento cognitivo da criança, esse modelo produz efeitos paradoxais nas relações diariamente vividas em creches e pré-escolas. Um desses efeitos é a imagem da criança que não se enquadra aos valores, padrões e modelos esperados. A partir da perspectiva institucionalista proposta por Aquino no que se refere à análise das práticas escolares, este trabalho nutriu-se do pressuposto teórico-metodológico de que, no discurso dos protagonistas da ação educativa sobre a criança pequena, materializam-se as representações acerca da criança que não corresponde ao que dela se espera, em geral tomada como “problema”. O material discursivo examinado foi obtido por meio de observações do cotidiano de uma creche e uma EMEI da rede pública do município de São Paulo, bem como de entrevistas com educadoras de ambas as instituições. As análises indicaram que, em consonância com o discurso pedagógico contemporâneo, fundado nos preceitos científicos, as práticas concretas da educação infantil controlam e classificam sua clientela, estabelecendo modelos de ação que têm como objetivo “desenvolver” a criança. Entretanto, para além de tal propósito, tais práticas sinalizam um caráter nitidamente normativo da ação pedagógica aí desenvolvida e indicam que a subjetividade que nelas se produz é crivada pela norma desenvolvimentista, ou seja, criança que se comporta e se desenvolve conforme características e expectativas previamente definidas. Em relações assim instituídas, parece não se conceber outra forma de se relacionar com a diversidade da clientela que não seja a do ajustamento ao padrão. Como consequência, a criança que se distancia da norma, seja por excesso, seja por falta, acaba sendo interpretada como desigual, anômala ou disfuncional. Contudo, por meio das histórias de alguns “personagens” desviantes, foi possível constatar como certas crianças, ainda bem pequenas, criam estratégias sutis de resistência à normatização, desenhando singularidades na forma como nela se inserem. Mesmo tendo sua subjetividade ditada pela norma, tais crianças mostraram que esperam ser vistas não com um olhar que as aponte como desvio, mas que as reconheça como alteridade e diferença.

Palavras-chave: Educação Infantil; “criança-problema”; diferença; alteridade; subjetividade.

Title: The "problem child" in early childhood education: a study of institutional representations

Keywords: Early childhood Education; "problem-child"; difference; alterity; subjectivity.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the meaning of the discourse production through which child education (re)produces the institutional place of the "problem-child". For this purpose, it initially discusses the historical course of educational practices over the zero-to-six-year-old child, emphasizing of a school oriented pattern and its effects on its agents and clientele's everyday life. The pattern formed by conceptions which privilege cognitive development of the child, produces paradoxical effects on everyday relationships experienced in day-care-centers and kindergartens. One of these effects is the image of a child who doesn't fall under expected values, standards and patterns. From the institutional perspective proposed by Aquino concerning school practices analyses, this paper is based on the theoretic-methodological presupposition that, in the protagonist' educational action discourse over the young child, there presentations around the child who doesn't correspond to what is expected from him/her, normally taken as "problem-child", materialize. The examined discourse material was obtained

Through observations in the everyday life of a public day-care-center and an EMEI (a public kindergarten) both in the city of São Paulo, as well as through interviews with educators from both institutions. Analyses indicated that, is consonance to contemporary pedagogical discourse, founded in scientific precepts, child education concrete practices control and classify their clientele, establishing patterns of action, which aim to "develop" the child. Nevertheless, beyond action and indicate that the subjectivity which is produced in them is riddled by the development oriented norm, that is, the child that behaves and develops him/herself according to previously defined characteristics and expectations. In instituted as such, it seems unconceivable to have other forms of relationships with the clientele diversity than the adjustment to the pattern. As a result, the child that distances her/himself from the norm either by excess or by deprivation will eventually be interpreted as unequal, anomalous or nonfunctional. Nevertheless, through stories of some "deviated characters", it was possible to verify how certain children, still very young, create subtle strategies of resistance against the norms, drawing singularity in the way they insert themselves in it. Even having their

singularity norm dictated, such children showed they expect to be seen not with a look that points them as a “deviation”, but that recognizes them as alterability and difference.

SUMÁRIO

- Uma história.....	5
 CAPÍTULO I	
- Um outro olhar para a educação infantil.....	11
- A Educação infantil no Brasil: o percurso do discurso assistir versus Educar.....	19
 CAPÍTULO II	
- Os referenciais teórico-metodológicos.....	38
- O trabalho de campo.....	44
- Em campo: a EMEI.....	47
- Em campo: a creche.....	49
 CAPÍTULO III	
- A análise das observações e entrevistas.....	54
- Os personagens da creche: Robson, Cibele e Felipe.....	55
- Os personagens da EMEI: Wagner, Rita e Márcio.....	78
- Os “enredos discursivos” na creche.....	108
- Os “enredos discursivos” na EMEI.....	134
 CAPÍTULO IV	
- Conclusões.....	154
- A mesma história?	167

BIBLIOGRAFIA.....	170
--------------------------	------------

UMA HISTÓRIA

O presente estudo não se constitui como um relato de intervenção ou estudo de caso; contudo, o iniciaremos com uma narrativa. Trata-se apenas de uma história que, há alguns anos, acompanhada de perto pela pesquisadora, tornou-se a razão e a inspiração deste estudo. Ela fala de uma criança que, antes mesmo de entender direito a que se destinavam as práticas educacionais, conheceu um de seus efeitos: a exclusão.

* * *

Tiago ingressou na creche com cinco anos, em 1992, sendo matriculado no maternal 2. Tinha olhos pretos e grandes, inquietos e curiosos. Logo ficou famoso! Diziam que deixava as educadoras que cuidavam dele malucas. Super curioso, perguntava tudo, mas era teimoso, agia por conta própria. Na hora da estória, levantava para desenhar; na hora do desenho, queria jogar. Não aceitava um “não”, persistindo até que perdessem a paciência com ele. Mostrava-se nervoso diante da irritabilidade do adulto, enfrentava-o, até que, inconformado, ia para um canto da sala chorar, muito alto, parecendo querer que todos ouvissem.

Como não cumpria as regras, não participava completamente das atividades coletivas. Corria para o banheiro quando chamada sua atenção, primeiro com um certo riso nervoso nos lábios, depois chorava, batia em tudo ao seu redor, teimava tanto que acabava sendo deixado de lado, à vontade, em relação ao grupo.

Não demorou muito, a fama de Tiago se espalhou por toda a creche, sendo que, aos olhos das educadoras, ele se tornara um caso perdido. Recebia todos os adjetivos possíveis que atestavam essa avaliação: “terrível”, “peste”, “praga”, “coisa ruim”, “bicho do mato”. Passou a ser suportado, carregado por todos como uma cruz.

No Centro de Convivência¹, que ficava ao lado da creche, às vezes ouviam-se comentários sobre Tiago. Ao completar seis anos, era da turma “dos grandes”, e estes, diziam as educadoras, “já são terríveis, esse aí então, pior ainda, não quer fazer nada e só arruma confusão. Ninguém aguenta esse menino!”.

Certo dia, Tiago e sua mãe entram no Centro de Convivência. Ele estava com sete anos e cursando a 1ª série.

O que se ouvia falar da mãe de Tiago, por intermédio do pessoal da creche, é que era uma pessoa “muito difícil”, “muito nervosa”, “brava”, que não aceitava nada que dissessem para ela. Era considerada uma pessoa com a qual não havia qualquer possibilidade de aproximação e de quem não se pudesse esperar qualquer espécie de colaboração.

Ela veio ao Centro de Convivência – que passo a chamar C.C. – para matricular seu filho. Era uma mulher de expressão sofrida. Cuidava sozinha de seus dois filhos, trabalhava o dia inteiro, e procurou o C.C. como alternativa para a permanência de Tiago no período em que não estava na escola, “para que não ficasse na rua”, conforme suas palavras. Seu outro filho ficava na casa de uma senhora que cuidava dele mas que “não dava conta dos dois”.

Diante dessa situação aparentemente tranquila havia um drama: com apenas alguns meses de escola pública, Tiago estava sendo convidado a se retirar da escola. Como isso seria possível? Uma criança de apenas sete anos que mal acabara de entrar na escola, correndo o risco de ser expulsa?

Tiago já havia sido suspenso várias vezes. A mãe havia sido chamada pela diretora e avisada de que, se ele continuasse com comportamentos agressivos e indisciplinados, não poderia mais permanecer naquela escola. Ela estava inconformada com a situação, trabalhava fora e dizia que seu filho precisava daquela escola que era a mais perto de sua casa.

Definitivamente, a mãe do Tiago que estava ali no C.C. não parecia ser a mesma pessoa da qual os funcionários da creche falavam. Parecia muito mais uma mãe acuada e perdida, que não se defendia para justificar o comportamento de seu filho, apenas dizia: “não sei o que fazer com ele”.

¹ Centro de Convivência da SAS: equipamento social da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social do Município de São Paulo. Desenvolve atividades educativas, de lazer, cultura e esporte com crianças e adolescentes fora do período escolar. Diferencia-se do Programa Gente Jovem (ex-centro de juventude) da rede indireta da mesma Secretaria, por não exigir matrícula na escola aos seus usuários.

Tiago começou a frequentar o C.C. no período da tarde. Logo no primeiro dia ficou evidente a dimensão que o rótulo de “criança-problema” havia tomado para aquele menino. Era uma criança ainda tão pequena e já carregava em seu semblante tantas marcas!

Seus olhinhos pretos, agora, pareciam assustados. Tinha no rosto uma expressão adulta. Sua postura era outra, seu pescoço parecia estar sempre rígido, esticado para trás, como se estivesse em posição defensiva. Fazia uma expressão carrancuda quando era contrariado, como quem quisesse fazer “cara de mau” para se impor e se defender.

Buscava estar apenas junto dos adultos e só ficava bem se pudesse permanecer no C.C. à sua moda. Diante da insistência para que participasse das atividades com as outras crianças, ele reagia com atitudes agressivas, a única linguagem que parecia conhecer.

Tiago queria apenas ficar perto dos adultos. E se ficasse como queria, ficava bem. Como dizer que aquilo não era bom para Tiago? Que mal poderia haver em uma criança querer atenção?

Com um rostinho ansioso, ele tinha sempre coisas a perguntar a um adulto, como quem buscasse apressadamente assunto para prender a atenção, distrair, entreter, dissuadir, enfim, quem estivesse com ele, de lhe pedir para que participasse das atividades. Uma estratégia poderosa...

Tiago precisava ser acolhido, mas não da forma como ele queria. Aos seus olhos, o acolhimento que receberia representaria violência e desamor. Ele precisaria de coragem para vencer os obstáculos, e tentar estabelecer relacionamentos. Talvez assim conseguisse romper com a estigmatização que lhe estava sendo imposta.

Na escola, sua rotina era permanecer todo o período de aula em pé, no corredor da diretoria, com a mala na mão. Uma criança de apenas sete anos, e alguns meses no ensino fundamental, tratada como “um caso perdido”.

A agressividade que Tiago demonstrava quando lhe era cobrada participação nas atividades, que eram sempre coletivas, provocava um misto de medo e raiva em algumas das educadoras do C.C. Havia um descrédito geral por parte destas, que diziam: “não adianta, esse menino não tem jeito”.

O clima de confronto estava instalado. Tiago chegava, negava-se a participar das atividades, não se aproximava das outras crianças e queria circular o tempo todo pelo C.C. À menor tentativa de incorporá-lo ao grupo de crianças, ele reagia violentamente, quase sempre correndo para fora do prédio.

Instalava-se na área externa, munia-se das pedrinhas de jardim que havia no local, e atirava em quem tentasse se aproximar dele, sendo esta sua reação predileta. O curioso era que o portão do C.C. ficava aberto o tempo todo, e Tiago ia para lá depois da escola, sozinho, já que sua mãe trabalhava fora.

Sempre que ouvia alguma afirmação positiva a seu respeito, Tiago ficava bravo e negava enfaticamente. Se alguém dizia: “você é inteligente”, ele contestava: “não! sou burro!”. E quando diziam que ele era um “menino legal”, ele respondia imediatamente: “não! sou mau!”.

Tiago só entendia corporalmente a noção de limite. Era preciso um contato físico com ele para apartar suas brigas ou impedi-lo de bater em alguém.

Do lado de fora, enquanto Tiago atirava pedras, ouvia as educadoras, na mira do fogo cruzado, lhe dizerem: “vamos lá Tiago, você é um cara legal, todo mundo quer jogar com você, vem para o salão!”, “Tiago, ficar aí fora não vale, vem para cá, estamos te esperando pra começar a hora do conto!”, criando-se uma cena bastante estranha para quem passasse na rua e presenciasse tais fatos.

Ele testava a paciência de todos, principalmente no começo do “namoro”. Muitas vezes parecia irredutível, mas depois de alguns minutos aparecia na porta do salão.

Permanecer dentro dele era apenas seu primeiro desafio no C.C. Sua permanência neste e seu relacionamento com o grupo de crianças seria o próximo e o mais difícil passo para Tiago. Ficar mais do que alguns minutos com as outras crianças sem que surgisse briga e confusão era praticamente impossível. Tiago não sabia relacionar-se sem reagir agressivamente diante de qualquer contrariedade. Sendo visto aos olhos das crianças como causador de todos os problemas, estas o rejeitavam, o que dificultava ainda mais sua relação com o grupo.

De maneira estarrecedora, a mesma situação que ele vivia na escola se reproduzia também entre as crianças no C.C.: estas estavam privando-o do convívio com elas. Assim como os adultos, estas também o rotulavam. Esse seria mais um desafio para Tiago, obviamente não o mais difícil, que eram os adultos.

Na fase em que ele já conseguia permanecer a maior parte do tempo do lado de dentro do C.C., mas ainda com dificuldade em participar das atividades, algumas vezes corria e se escondia embaixo da mesa da secretaria, para não ficar no salão.

Ele ouvia então a mesma ladainha: – “Tiago, você não veio aqui para ficar aí embaixo da mesa, você tem que voltar para o salão”. – “Não vou!”. – “Hoje você vai fazer modelagem com argila, vai ser legal!”. – “Não quero!”. – “Mas você não vai poder ficar aí”. – “Não vou!”.

A conversa não resolvia, não adiantava pedir-lhe que saísse debaixo da mesa e voltasse para o salão. Tiago não atendia. Era retirado mesmo contra sua vontade e reagia chutando, esperneando, xingando e chorando. Os adultos tentavam comunicar-se com Tiago da única forma que ele entendia naquele momento: mostrando-lhe os limites físicos concretos.

No salão, sempre que se envolvia em algum conflito, Tiago ouvia as educadoras argumentarem com as crianças que estavam todos num mesmo espaço para participarem de atividades coletivas, conviver em grupo, enfim estar com outras pessoas. E que os momentos em grupo eram muito ricos se fossem partilhadas tanto as experiências positivas quanto a solução dos problemas. E, pensando assim, nas dificuldades de relacionamento com Tiago, era importante que todos se empenhassem em resolvê-las.

Tiago parecia ouvir atentamente quando lhe era solicitado que procurasse resolver os problemas conversando, que o ser humano se distingue dos outros animais pela capacidade de pensar e expressar o pensamento em palavras, e já que o homem é muito mais do que instinto, ele deve, cada vez mais procurar aprender a falar, a conversar, a dialogar, isso o engrandece como ser humano.

Aos poucos Tiago ia demonstrando que toda aquela agressividade era uma forma de se defender diante da dificuldade de se relacionar com as pessoas e da insegurança que isso lhe causava. Começava a se defender, depois das atitudes agressivas, ainda com muito mais choro do que com palavras. Quando chorava, desarmava-se, era apenas uma criança chorando... Falava e chorava ao mesmo tempo para tentar se defender de alguma acusação, para se explicar, justificar-se enfim. Não queria mais ser acusado de tudo! Parecia tentar descolar de si o rótulo de “ruim”, de “mau”, como quem não suportasse mais carregá-lo, e ser apenas “criança”. Parecia querer corresponder às expectativas de todos, demonstrando necessidade e desejo de ser aceito.

A cada pequena mudança de Tiago, sua mãe ouvia elogios das educadoras e uma expressão de contentamento e orgulho transparecia em seus olhos imediatamente.

Tiago ia conseguindo transformar seu comportamento agressivo em palavras e aproximava-se de todos: adultos, crianças, e sua mãe, refazendo assim sua história. Conseguia permanecer cada vez mais em atividades junto ao grupo e participar delas com muita empolgação. Tiago animava as educadoras que, vendo sua mudança, passaram a confiar nele, desarmando-se de suas próprias resistências.

Nesse caminho de empenho e vontade de se integrar, a agressividade de Tiago foi se transformando em afetividade e vivacidade. Sua expressão mudara. Com sorriso nos lábios e um olhar meigo, chegava ao C.C., beijava todas as educadoras, e, à pergunta destas sobre a escola, respondia que ia bem. Participava das atividades. Sempre muito colaborador, fazia questão de mostrar a todos o que estava fazendo, como quem estivesse procurando demonstrar suas conquistas e ser aplaudido por elas. E nesse intento ele era bem sucedido. Conquistara a confiança e o afeto de todos; soube muito bem se empenhar nisso.

Tiago permaneceu na escola. Sua mãe não foi mais chamada para conversar com a diretora. Ao final do ano ele foi promovido para a 2ª série.

CAPÍTULO I

UM OUTRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

A história que abre este estudo remete a uma pergunta: qual o peso das relações vividas diariamente entre adultos e crianças em creches e pré-escolas, no percurso destas pelo sistema educacional? É com esta pergunta que caminharemos a seguir.

Nessa perspectiva, enfocamos o cotidiano da educação infantil como sendo o primeiro espaço de práticas educativas institucionalizadas por meio do qual a criança ingressa no sistema educacional. Estaremos, assim, considerando tais práticas, tanto em creche quanto em pré-escola, os dois segmentos responsáveis pela educação da criança de zero a seis anos.

Ao integrar a educação infantil ao sistema educacional, a Constituição de 1988 determinou que tanto creches quanto pré-escolas tenham os mesmos objetivos, isto é, assistir, cuidar e garantir um caráter educativo ao atendimento à criança de zero a seis anos, guardadas *apenas* as diferenças específicas à faixa etária atendida.

Essa diferenciação introduziu um conceito amplo de educação infantil e a determinação legal, de diferenciação do atendimento apenas por idade, deveria contrapor-se à tendência existente de se considerar creche como “assistência” e pré-escola como “educação” (Campos, 1993).

Essa preocupação previa que a superação desse discurso enfrentaria resistências. O período pós-constituente vem demonstrando que não bastam apenas as conquistas legais para que a educação infantil supere preconceitos arraigados em sua história e em suas práticas concretas, que têm sido consideradas como obstáculos à conquista de sua identidade educativa.

O discurso da “dicotomia” assistir/educar sustenta a história da educação infantil no Brasil, desde o seu surgimento. Na década de 1970 esse discurso era enunciado por meio das propostas de educação compensatória formuladas para a educação infantil, bem como com a passagem da maioria das pré-escolas públicas para o Sistema de Educação e a permanência da vinculação das creches aos órgãos de Assistência Social, reforçando a imagem do trabalho da creche como assistencialista e o da pré-escola como educativo.

Com a ideia de que apenas por meio da vinculação administrativa à Secretaria de Educação as pré-escolas deixariam de ser assistencialistas e passariam a ser educacionais, o

discurso da dicotomia acentuou a distância entre creche e pré-escola, desconsiderando o processo histórico da educação infantil anterior à década de 1970, segundo o qual o mesmo discurso assistencialista sustentava suas práticas, isto é, creches e parques infantis públicos em São Paulo, por exemplo, ofereciam atendimento igualmente discriminatório com relação à infância pobre.

No entanto, produzindo um discurso cindido sobre o seu papel, a educação infantil veio considerando, ao longo de sua história, o atendimento à infância como uma superação de fases, dificultando uma visão do trabalho integrado com a criança de zero a seis anos bem como a construção de uma ação educativa específica e fruto de reflexão sobre a própria prática.

Dessa forma, vê-se dificultada a reflexão sobre os efeitos, em seu cotidiano, de sucessivas décadas de práticas discursivas preconceituosas com relação à sua clientela.

Muito embora as conquistas legais sejam um passo importante para um caminho de trabalho integrado com a criança pequena, passados mais de dez anos da promulgação da Constituição, o discurso da dicotomia parece ressurgir com a publicação do Decreto que determina, no município de São Paulo, a passagem das creches que compõem a rede pública para o quadro de equipamentos da Secretaria Municipal de Educação. Este ato administrativo vem sendo considerado por muitos como o fim do caráter assistencialista das creches paulistanas, que passariam *a partir de agora* a ter um caráter educativo.²

Considerando que o cumprimento da determinação legal de integrar creches e pré-escolas ao sistema de ensino é um avanço importante, a forma como esse processo vem ocorrendo em vários municípios do estado de São Paulo vem demonstrando que a inserção da educação infantil no sistema educacional, por si só, não tem garantido a superação das práticas que desqualificam o assistir e o cuidar, bem como daquelas preparatórias para ensino fundamental. Tais práticas, gestadas pelo discurso da dicotomia, estão presentes no dia-a-dia das instituições de educação infantil pública, evidenciando que o *objetivo* de uma instituição se produz e reproduz na ação daqueles que cotidianamente a fazem.³

Partimos do pressuposto de que o “discurso da dicotomia” engendrou práticas concretas tanto nas creches quanto nas pré-escolas, cujos efeitos permanecem nas relações

² O Decreto N° 38.869 publicado no Diário Oficial do Município de 20 de Dezembro de 1999 dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino da Capital, e dá outras providências.

³ No Fórum Regional de Educação Infantil da Grande São Paulo que, desde 1998, reúne entidades e instituições da área, pode-se constatar a realidade dos municípios quanto à inserção das creches ao sistema de ensino.

que se estabelecem diariamente entre adultos e crianças nessas instituições de educação infantil.

O discurso da dicotomia contribuiu para a fragilidade da identidade institucional da educação da criança de zero a seis anos realizada na esfera pública e permitiu que os objetivos da educação infantil se tornassem permeáveis aos objetivos de outras instituições, como os da família e do ensino fundamental, que têm influenciado na definição de seu papel educativo. Tal realidade tem dificultado à educação infantil pensar a especificidade de sua ação educativa a partir da própria criança – ser concreto, histórico e capaz.

Na tentativa de reconhecimento de seu papel educativo, a educação infantil busca hoje firmar-se como espaço público diferente da família, complementar a ela mas não igual, assim como busca também firmar-se como um espaço educacional articulado ao ensino fundamental, porém diferenciado deste e adequado às necessidades específicas da criança pequena.

Nesta busca muita têm sido as conquistas, contudo, as relações vividas no cotidiano da educação infantil parecem indicar que este não tem sido tão somente um lugar acolhedor que propicia à criança possibilidades de expressividade que lhe são “roubadas” quando esta chega no ensino fundamental. Definindo-se como um lugar quase “perfeito”, a educação infantil tem negado porém a assimetria, efeito de demandas diferenciadas, inerente às relações entre adultos e crianças tanto em creches quanto em pré-escolas.

Refletindo sobre a realidade social inerente à relação do adulto e a criança, Charlot aponta que:

Socialmente, a criança é, antes de tudo, um ser dependente do adulto, a cuja autoridade é constantemente submetida. Essa característica social da infância encontra-se em todas as classes sociais, em todos os grupos, e em todos os domínios da realidade social, ainda que sob formas diferentes (...). A dependência da criança com relação ao adulto é um fato social inelutável, qualquer que seja a organização social. A criança nasce e desenvolve-se num mundo de adultos e só conquista sua autonomia progressivamente (1986, p.132).

As relações adulto-criança têm sido uma das principais temáticas presentes hoje nos estudos sobre o cotidiano da instituição escolar, e a educação infantil, que inaugura a entrada da criança no “espaço público” representado pelo sistema de ensino, necessita também ser incluída, já que tem tido como tendência a adoção do “modelo escolarizante”.

O modelo escolarizante, que se constitui no modelo de ensino-aprendizagem que estrutura o ensino fundamental, tem como base a psicologia e o desenvolvimento cognitivo. Permeando as práticas educativas, o desenvolvimento cognitivo, que é sugerido como uma progressão contínua, linear e homogênea de etapas, parece pautar os pressupostos de aprendizagem da criança.

Pode-se supor que a psicologia tem fornecido à Educação “aparatos” de classificação, monitoração da observação e promoção das capacidades psicológicas individuais, e produzindo nessas práticas o desenvolvimento como pedagogia (Walkerdine, 1994).

O desenvolvimento é produzido como um objeto de classificação, de escolarização, no interior dessas próprias práticas. Ele é tornado possível pelos aparatos como notas de aula, organização da escola e da sala de aula, arquitetura, treinamento docente, etc. (1994, p.155).

As disciplinas representantes da ciência, dentre elas a psicologia, dominam múltiplos campos do conhecimento veiculando o discurso da norma. Assim, por meio das normalizações disciplinares, essas disciplinas exercem o “poder disciplinar”, definido por Foucault (1984) como a estratégia de poder da modernidade que teve no desenvolvimento da medicina seu maior exemplo, “com a medicalização geral do comportamento, dos discursos, dos corpos, dos desejos, nas instituições sociais” (p.190).

Ao explicar o desenvolvimento humano, a psicologia, como representante da ciência, produz um discurso que pertence ao “domínio disciplinar”. Os mecanismos disciplinares têm-se constituído em formas de controle e poder na sociedade moderna na medida em que veiculam o discurso do que é a “norma” e seu avesso.

Analisando a formação histórica da “pedagogia desenvolvimentista”, Walkerdine afirma que, ao tomar como norma o desenvolvimento caracterizando-o por uma sequência linear e contínua, a pedagogia pôde intervir na primeira infância visando prevenir problemas, produzindo o desenvolvimento cognitivo e o controle emocional. Fornecendo a base para a compreensão de diversos problemas, “a psicologia do desenvolvimento foi eficaz na sua relação com diversos discursos científicos como explicações para os problemas sociais” (ibid, p.186). A utilização da psicologia de forma pragmática na educação, produzindo uma “pedagogia desenvolvimentista”, se deve ao fato de que:

Uma pedagogia particular pode ser adotada porque ela satisfaz uma variedade de pessoas com diferentes interesses e posições. Por exemplo, a pedagogia centrada na criança individualizada satisfaz aquelas pessoas preocupadas com o crime juvenil, com a Psicanálise, com a liberdade, com “manter as massas em seu lugar”, etc., tudo isso ao mesmo tempo e de formas diferentes e contraditórias. (Ibid, p.213).

Por meio de práticas de classificação, regulação e normalização, a psicologia do desenvolvimento centrada no desenvolvimento psicológico individual produz, enfim, a “criança em desenvolvimento” como objeto do seu olhar. Ao produzir “aparatos” para a produção da verdade sobre a aprendizagem, a psicologia do desenvolvimento produz o que significa “aprender” (Walkerdine, 1994).

Assim, a educação infantil vem reproduzindo um modelo escolar em suas práticas que prioriza o desenvolvimento. Dessa forma, a psicologia exerce, predominantemente, poder normatizador por meio de um sistema que prevê o que é “certo” e o que é “errado”, e cujo controle é exercido visando classificar, adequar e corrigir.

Explicitando o sentido de normalização e punição em Foucault, Guirado elucida:

A disciplinarização é da ordem do próprio exercício, do próprio fazer; mais especialmente de sua repetição à exaustão (vide o quanto se “aprende” nas escolas por repetição, em número indeterminado, de uma determinada sequência). É da ordem da diferenciação entre os que conseguem e os que não conseguem dar conta dessas exigências. Da ordem da divisão entre “bons” e “maus”. Da diferenciação, não de atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou de seu valor. Daí que a penalidade muitas vezes se integra no ciclo do conhecimento das pessoas; ou seja, a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os seus praticantes e os classifica, rotula ou, como se costuma dizer, “revela-os” (1996, p.65).

Essa tendência “escolarizante” na educação infantil tem suscitado questões com relação ao tipo de vivência e experiência concreta da criança; ao predomínio da linguagem escrita em detrimento de outras formas de linguagem; ao papel destinado ao movimento, à ludicidade e à afetividade, aspectos estes que não vêm sendo considerados prioridade nas práticas cotidianas; ao contrário, têm sido subordinados aos aspectos cognitivos.

Como efeito ainda dessa tendência, constata-se que a relação adulto-criança nas instituições de educação da criança pequena tem-se caracterizado pela ausência de interlocução. É grande a dificuldade do adulto de esperar as respostas das crianças às questões por ele colocadas; quase sempre se pergunta e não se espera pela resposta. Assim

como nas situações de conflito entre as crianças, as soluções quase sempre ficam a critério do adulto, do seu bom senso, do seu humor ou das regras que ele estabelece.

Esse período anterior ao ingresso no ensino formal tem sido definido como dinâmico e criador, o que, contudo, não é o que se tem constatado nas pesquisas, as quais revelam práticas de disciplinamento corporal e intelectual que adaptam a criança à rotina. Essas práticas de disciplinamento burocratizam as relações entre adultos e crianças e têm sido apontadas como reflexo do modelo escolarizante adotado na educação infantil.

A investigação do cotidiano tem indicado, segundo Esteban (1997), que, na prática, não é tão evidente o senso comum de que “na pré-escola se aprende brincando”. Por meio das atividades chamadas lúdicas do pré-escolar, sempre avaliadas a partir de um modelo de desempenho esperado, “as crianças muito aprendem sobre como se adaptar ao mundo, em especial à monotonia da vida escolar” (p.27).

Esses aspectos indicam algumas das formas de relação hoje presentes no cotidiano dos espaços institucionais de atendimento à criança de zero a seis anos e refletem o poder do adulto sobre a criança, engendrando práticas de sujeição e controle.

O papel desempenhado pela avaliação nas práticas da educação infantil demonstra a necessidade de se classificar o desenvolvimento da criança em termos de sua evolução. Voltada para os “progressos” da criança, tendo inerente a ideia de “metas” a alcançar, a avaliação visa instrumentalizar o adulto na adequação de conteúdos aos objetivos que pretendem promover o desenvolvimento de habilidades e a promoção de aprendizagens.

Como efeito da avaliação que visa “mapear” o pensamento da criança, para que ela avance nos conhecimentos, no cotidiano de creches e pré-escolas há o predomínio de atividades centradas no desenvolvimento cognitivo. Estas revelam-se pouco desafiadoras, subestimam a capacidade da criança e são atreladas a uma cobrança de postura sentada. Além disso, a falta de incentivo à autonomia e à relação adulto/criança resultam em ausência de diálogo, retratando os equívocos da educação infantil quanto aos interesses e necessidades da criança pequena.

Muitos são os valores, normas e modelos aos quais as crianças vão sendo diariamente adaptadas nas instituições de educação infantil. Mas quando isso não acontece? Quando a criança não se enquadra nas normas e padrões estabelecidos? Quando não corresponde aos objetivos traçados? Que expectativas surgem por parte do adulto? Como ele

vê essa criança? Que planos vão sendo traçados para ela na instituição? Como vão se constituindo suas possibilidades futuras?

Definindo-se como um estudo de representações institucionais, o presente trabalho procura compreender como essa criança – a exemplo de Tiago – torna-se o “lento”, o “excepcional”, o “tagarela”, o “agressivo”, o “terrível”, enfim, a “criança-problema”. Criança que, neste estudo, não será considerada como sujeito apartado das relações que se instituem diariamente em creches e pré-escolas, mas sim como sujeito que tem sua existência fundada na rede de relações vividas nessas instituições.

Enfocamos a educação infantil pública no município de São Paulo, tendo como referencial teórico a leitura institucional das práticas educativas, proposto por Aquino (1996, 1997, 1998, 1999), que possibilita uma compreensão dos processos institucionais de subjetivação e cuja análise enfoca as relações instituídas/instituintes no contexto das instituições educacionais.

O conceito de instituição, que sustenta tal referencial, a define como um conjunto de práticas sociais que tendem a se reproduzir, envolvendo um bem abstrato característico, que Albuquerque (1978) denomina “objeto institucional” – no caso da instituição escolar este seria o conhecimento.

As práticas sociais são exercidas por atores, isto é, por pessoas que desempenham determinados papéis na cena social. Na qualidade de atores sociais, as pessoas estão presentes nas instituições não como indivíduos, mas ocupando alguma posição dentro de um conjunto de práticas. Segundo Guirado:

Esta concepção privilegia a posição do sujeito na estrutura institucional e não as características ou capacidades individuais e pessoais. Assim, os conflitos, os desvios, as inadequações, são considerados, sobretudo, como expressão desta articulação de posições e não como sintoma de um indivíduo que está na instituição (1986, p.72).

A leitura institucional nos propõe compreender a “criança-problema” como um lugar que se institui na estrutura de relações entre os lugares instituídos.

O conceito de “lugar” será um dos nortes deste estudo. Nele está implícita a ideia de que não há sujeito fora da instituição (escola, família, casamento, religião), assim como também não há instituição sem os sujeitos que a fazem no cotidiano, por meio de suas práticas discursivas.

Estaremos, então, entendendo sujeito como

Um sujeito do e no discurso. Singular, mas não como estritamente o quer a psicanálise, e sim, como se pode esboçar em pontos de estofo de representações que se instituem concretamente. Sujeito que só se pode dizer psíquico porque institucional (Guirado, 1995, p.18).

No discurso dos protagonistas da ação educativa com a criança pequena materializam-se as representações destes acerca da criança que não corresponde ao que dela se espera. Procuramos, assim, compreender como se dá a metabolização imaginária da “criança-problema”, tendo como premissa teórico-metodológica a ideia de que “enquanto o sujeito fala, o lugar institucional discursa” (Aquino, 1996a, p.81).

Essa forma de compreender uma instituição, ou seja, como produzida na e pela ação dos sujeitos que ao mesmo tempo têm sua subjetividade por ela determinada, leva-nos a investigar, a partir de agora, qual a relação existente entre o discurso sobre o papel da educação infantil hoje, num presente de conquistas legais, e as suas origens como prática concreta nas instituições dedicadas a este fim.

O olhar institucional sobre as práticas educativas com a criança pequena não concebe a subjetividade infantil como apartada da instituição. Nesse sentido, resgatar o percurso histórico da educação infantil nos possibilitará configurar o cenário que suporta hoje a rede de relações através do qual o interjogo de lugares processa, no imaginário institucional, o lugar da “criança-problema”.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: O PERCURSO DO DISCURSO ASSISTIR *VERSUS* EDUCAR

A inclusão da educação infantil no sistema educacional, a partir da Constituição de 1988, significou a conquista de um direito legal da criança pequena à educação em creches e pré-escolas, que devem diferenciar-se no atendimento apenas quanto à faixa etária (creches de zero a três anos, pré-escolas de quatro a seis anos), tendo ambas as instituições uma finalidade educacional.

Entretanto, passada uma década, pode-se dizer que essa conquista legal não tem se efetivado na prática. Tanto em relação às políticas públicas como em relação às propostas e práticas institucionais, o que se constata é que o direito à educação infantil de qualidade a todas as crianças brasileiras ainda é uma realidade muito distante.

O debate acerca do seu papel, que ainda encontra eco nas pesquisas atuais, parece indicar que apenas a inserção no sistema educacional não garante qualidade do atendimento oferecido. Este atendimento ainda parece estar longe de atender as necessidades específicas da criança pequena.

Na origem das instituições de educação infantil, pode-se buscar compreender de que forma foram se construindo os discursos acerca do seu papel e que lugares estas instituições vêm ocupando ao longo de sua história.

No Brasil, a história do atendimento à infância é sustentada pelo discurso da dicotomia assistir/educar. Esse discurso considera que, em sua origem, as creches se constituíram como local de guarda e assistência, diferentemente das pré-escolas, que, ao contrário, desde a sua origem estariam vinculadas à área educacional. As creches, portanto, precisariam “evoluir” para se tornarem educacionais como as pré-escolas, “porque onde há assistência não haveria educação”. Embora a inserção das creches no sistema de ensino aponte para a superação desse discurso, este ainda produz efeitos no cotidiano de creches e

pré-escolas que se traduz na forma como estas instituições identificam hoje sua tarefa educativa.

Partindo-se desse pressuposto, nosso propósito é refletir, neste capítulo, sobre como foi se constituindo no Brasil o discurso da dicotomia assistir/educar. Por meio da sua trajetória, é possível resgatar a imagem que as instituições de educação infantil foram produzindo acerca do seu papel. Entendendo discurso como “ato”, essa explicitação possibilita identificar sob que realidade institucional a educação infantil tem gestado suas práticas.

Pensar a educação infantil a partir de relações concretas e, em particular, a subjetividade “criança-problema” no interior de relações instituídas é o objetivo maior deste estudo. Nessa perspectiva, constata-se que, nas ações cotidianas em creches e pré-escolas, evidenciam-se suas inter-relações com discursos de outras instituições sociais.

A análise histórica realizada por Kuhlmann Júnior (1998), sobre o caráter educacional da assistência social, contribui para desmistificar a ideia de que assistência não é educação. O estudo do autor aponta a sua presença nas práticas de atendimento à infância, assim como nos possibilita compreender a maneira como vários saberes foram compondo as instituições de educação infantil e o significado das relações hoje presentes nestas instituições.

De acordo com o autor, história do atendimento à infância está intimamente ligada à história da assistência. Esta instituição surgiu juntamente com outras instituições sociais, que, na segunda metade do século XIX e início do século XX, passaram a ser necessárias às nações modernas que defendiam o progresso e a ciência.

A influência mútua entre diversos grupos sociais promoveu não só a ênfase médico-higienista⁴ na educação, mas também uma postura pedagógica nas outras instituições, principalmente as sanitárias. Esta postura caracterizava-se pela visão de que as famílias das classes trabalhadoras precisariam aprender hábitos de limpeza, ordem e disciplina, para que a ordem social fosse mantida.

⁴ Para Kramer (1984), a maior influência nesse período inicial de atendimento à infância foi dos médicos e higienistas, cujas iniciativas voltaram-se à criança devido à alarmante mortalidade infantil, por eles atribuída à negligência das famílias.

As instituições jurídicas e sanitárias passam, então, a divulgar uma concepção de assistência fundada na fé no progresso e na ciência, a qual Kuhlmann Júnior denomina *assistência científica*.

A assistência científica conciliava os interesses das entidades privadas com os interesses do Estado e apresentava-se não como um direito do trabalhador, mas como um mérito a quem se ajustasse às regras. Embora o poder público reconhecesse a necessidade do atendimento à infância, contar com a participação das entidades privadas significava, na prática, imprimir uma tendência assistencialista à educação infantil, em que o atendimento se constituía em favor aos pobres.

No início do século XX, a assistência científica volta seus interesses à criança pequena, e passa a atender os filhos de operários em vários países da Europa em creches, asilos, internatos, escolas primárias e jardins de infância.

A assistência científica tinha como principal característica uma intencionalidade educativa; objetivava tirar a criança pobre da rua e prevenir a marginalidade. Mas como um outro aspecto dessa proposta educacional, tinha-se o seguinte:

a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes esteja destinado; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade e a não se sentirem resignadas em sua condição social. Por isso, uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (Kuhlmann Júnior, 1998, p.183).

Pode-se afirmar que a concepção educacional assistencialista sustenta o percurso histórico da educação infantil e, no Brasil, tem deixado suas marcas nas práticas educativas destinadas à infância.

Até 1920, essas práticas eram exercidas em creches, asilos e orfanatos, por entidades filantrópicas. Destinando-se a crianças carentes e filhos de mães solteiras que não tinham condições de criá-los, não eram vistas como um direito dos trabalhadores e seus filhos, mas como um atendimento aos pobres oferecido por estas entidades assistenciais.

Diante da necessidade da entrada da mulher no mercado de trabalho, a existência da creche encontrava justificativa nas condições de vida da mulher pobre e trabalhadora. Esta justificativa representava apenas um dos discursos que sustentavam o atendimento à infância neste período, já que havia, segundo Kuhlmann Júnior, uma política de assistência

social que estava sendo gestada e que era sustentada pelos saberes jurídico, médico e religioso.

No entanto, é necessário reconhecer que o discurso da creche como um “mal necessário” impregnou-se em sua prática institucional, prevalecendo sobre outras funções a ela atribuídas. A educação da criança pequena era vista como um papel materno, mas se a mãe pobre tinha que trabalhar, necessitava de um local para deixar seus filhos.

Assim, a creche acabou sendo vista como uma instituição provisória e emergencial, restrita ao atendimento dos filhos da mulher trabalhadora.

Este discurso parece ter dificultado à creche, por várias décadas, ser valorizada nos planos governamentais, no que tange à previsão e expansão de vagas e à formação de seus profissionais, bem como produzidos efeitos em suas práticas concretas.

Somente em 1925 o poder público começa a atuar na questão do atendimento à infância, com a regulamentação das escolas maternais, mantidas por empresários, para o atendimento dos filhos de seus operários.

A instalação da primeira creche e escola maternal anexa a uma indústria e dentro de uma vila operária coube ao empresário Jorge Street, proprietário da Cia Nacional de Tecidos de Juta e da Fábrica Santana. Essas instituições de educação infantil foram criadas em 1918, em período de expansão da indústria têxtil e de implantação de vilas operárias nas empresas de grande porte (Kishimoto, 1988, p. 65).

Vale ressaltar que, a maioria das análises históricas sobre o atendimento à infância no Brasil enfoca o seu surgimento até a década de 1940. Na reflexão sobre os efeitos dos 30 anos posteriores de práticas assistencialistas as análises voltam-se muito mais para a creche do que para a pré-escola. Como uma das faces do discurso da dicotomia, estas análises, em sua grande maioria, voltam-se para a pré-escola a partir da década de 1970 (período considerado educacional), em que começam a ser propostas pelo poder público políticas compensatórias para a educação infantil.

Em 1943, com a legislação trabalhista, a creche surge como uma exigência em relação às empresas que tivessem mais de 30 empregadas mulheres, sem, contudo, representar significativa mudança nos números de atendimento.

Essa situação começa a se alterar na década de 1950. No caso do Município de São Paulo, a rede de creches públicas tem sua origem nesse período, por meio do Serviço de

Assistência Social do Município, que foi estruturado para organizar a distribuição de verbas a indivíduos carentes e entidades filantrópicas.

Para cuidar da rede de creches e outros programas assistenciais do município, foi criada em 1966 a Secretaria do Bem Estar Social. E, em 1967, foram organizadas as primeiras creches municipais, com prédios construídos pelo poder público, sendo a administração da creche assumida por entidades particulares, por meio de convênios estabelecidos com a Prefeitura. Em 1969, esta assume pela primeira vez a administração direta de uma creche.

O papel atribuído à educação infantil na década de 1970 foi o de compensar as carências culturais das crianças das classes populares, consideradas despreparadas para um bom desempenho escolar, por intermédio dos programas de educação compensatória que pretendiam evitar o fracasso da criança na escola e na sociedade.

Alguns setores mais organizados da classe trabalhadora começaram a reivindicar, no final da década de 1970, suas necessidades sociais. A creche foi uma das reivindicações de grupos populares, sindicais e movimentos feministas. Neste período também ocorreram as críticas à educação compensatória proposta para a educação pré-escolar. As instituições de educação infantil começam a ser reivindicadas como um direito da mulher e da criança, e não simplesmente como um lugar de compensar carências culturais, sociais e econômicas.

Até mesmo algumas análises teóricas parecem permeadas pelo discurso da dicotomia ao apontarem as pré-escolas como contemporâneas às creches, deixando de considerar um período histórico anterior, em que as EMEIS em São Paulo eram denominadas Parques Infantis. Nesse período a mesma concepção educacional assistencialista e uma clientela de mesma origem social, permeou as práticas institucionais tanto de creches quanto de pré-escolas.

O percurso da pré-escola em São Paulo inicia-se com a primeira pré-escola estadual, criada em 1896, no início da República, anexa à Escola Normal Caetano de Campos, que atendeu prioritariamente as crianças das famílias mais ricas da cidade de São Paulo.

Criado como modelo a ser seguido pelo ensino público, o Jardim de Infância da Escola Normal adotou o sistema de ensino do pedagogo alemão Froebel, fundador do

*Kindergarten*⁵. Embora sendo uma pré-escola pública, em seu curto período de funcionamento atendeu somente crianças da burguesia paulista (Kishimoto, 1988).

Na exposição pedagógica realizada no Brasil em 1883, havia referências à implantação de jardins de infância para atender crianças pobres, mas que não obtiveram apoio. Kuhlmann Júnior destaca que essa exposição caracterizou-se “na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados” (1998, p.83).

A história dos jardins de infância no Brasil foi marcada pela elitização e associação às classes de maior poder aquisitivo. Atendimento pré-escolar característico do setor privado, os jardins de infância de orientação froebeliana cujos principais representantes foram, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877.

Para Kishimoto (1988), a proibição da utilização do nome “jardim de infância”, requisitada pelas escolas maternas, significou o início do surgimento de dois sistemas paralelos de atendimento à criança pequena.

Subsidiadas pelo governo até a década de 1930, estas escolas contavam com normalistas, estruturação do espaço e utilização de materiais, o que lhes conferia, segundo a autora, caráter educativo. Apesar disso, destaca Kishimoto, estas não conseguiram o mesmo *status* educativo dos jardins de infância. Somente estes eram considerados instituições de caráter educativo e destinados às crianças das classes média e alta, enquanto as escolas maternas, geralmente próximas às indústrias, eram consideradas instituições de assistência e de guarda, por atenderem os filhos dos operários.

Essa distinção caracterizou o surgimento do discurso da dicotomia entre assistir e educar, que, ao atribuir somente aos jardins de infância caráter educacional por se utilizarem do sistema froebeliano de educação pré-escolar, oculta o fato de que a base da distinção está no tipo de educação que se vislumbra e para quem.

Em sua análise Kuhlmann Júnior afirma que na ideia de sistemas paralelos de educação infantil está também um desconhecimento das origens da proposta froebeliana. Mais do que isso, representa que o discurso dos teóricos resiste em reconhecer a existência de características comuns entre instituições destinadas a classes sociais diferentes.

⁵ Kindergarten: jardim de infância criado por Froebel, destinado à educação de crianças de três a sete anos e considerado o primeiro estabelecimento típico de educação pré-escolar.

Insiste-se na negação do caráter educativo daquelas associadas a entidades ou propostas assistenciais, como se educar fosse algo positivo, neutro ou emancipador (...) O Jardim de Infância criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternais (...) seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, estas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação (Kuhlmann, 1998, p.73).

O jardim de infância surgiu, na Europa, com o objetivo de salvar as crianças pobres do fracasso social e escolar. Era visto como a única oportunidade para que as crianças fossem recuperadas para uma “vida sadia”.

Froebel iniciou os jardins de infância nas favelas alemãs e concebia a pré-escola como uma forma de superar a miséria, a pobreza e a negligência das famílias.

Os *kindergartens* foram estendidos para a maioria da população alemã e em 1870 surgem nos Estados Unidos. Nos anos 30, neste país, a guerra contra a pobreza coloca novamente os problemas da educação infantil nas características sociais e culturais da população pobre, que é vista como inapta à ascensão social.

Essa visão tem como base a teoria da privação cultural. Tal teoria afirma que as crianças das classes populares fracassam na escola porque apresentam carências socioculturais, de ordem intelectual e afetiva. A pré-escola passa a ser vista como solução para as defasagens escolares.

Em São Paulo, a primeira escola infantil pública, anexa à escola normal, foi fechada após um período de atendimento elitizado. O fato da proposta de Froebel ter sido utilizada nesse período sem conotação compensatória parece evidenciar que não é a classe social que determina o papel educacional da instituição, mas que propostas educacionais são destinadas a atender objetivos específicos.

A partir desse período, até a década de 1970, considera-se que a educação pré-escolar pública foi assistencialista. A partir dessa década, a pré-escola passa a ser vista como um possível espaço onde se poderiam prevenir os problemas do ensino fundamental.

A maioria das análises teóricas consideram que a partir de 1970 ocorre na educação infantil uma superação da fase assistencialista da pré-escola, para uma fase posterior, de caráter educativo. Porém, um processo histórico não ocorre de forma linear e os efeitos do discurso que o dicotomiza estão presentes no cotidiano das instituições de atendimento a crianças pequenas, mediando as relações entre seus agentes e clientela.

Os Parques Infantis, criados pela Prefeitura de São Paulo em 1935 funcionavam de dez a doze horas diárias e atendiam inicialmente crianças de 3 a 12 anos. Instalados em bairros operários, tinham como objetivo oferecer atendimento recreativo, cultural e de assistência aos seus usuários, em sua maioria crianças das classes populares. Porém, nas poucas referências teóricas aos Parques Infantis, estes são abordados genericamente, não sendo considerado instituição de educação pré-escolar.

Em estudo realizado sobre os primeiros anos de existência dos Parques Infantis, Faria (1993) constata nestes a existência de uma educação infantil pública de qualidade. Idealizados na gestão do Prefeito Caio Prado, tinham como preocupação educar e cuidar por meio de atividades de educação física, jogos, música, canto, bailado, trabalhos manuais, biblioteca, festivais e assistência médica e alimentar.

Segundo a autora, a gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura (1935-1938) inaugurou uma rede municipal de educação não-escolar para os menores de sete anos e imprimiu aos Parques Infantis, em seu período inicial de atendimento, dimensões inovadoras para a educação infantil. Tendo como enfoque a criança e não apenas o direito da mãe trabalhadora, o folclore, os jogos e as brincadeiras faziam com que as crianças participassem do projeto de construção da cultura nacional defendido por Mário de Andrade, por intermédio das tradições culturais brasileiras.

A autora destaca esse período como uma experiência totalmente original para a época, em que eram proporcionadas atividades lúdicas, livres, artísticas, geralmente “proibidas” para as crianças pobres que frequentavam instituições infantis, valorizando-se assim a própria infância.

Com relação às creches, conforme a análise de Kuhlmann Júnior, pode-se constatar também que certas concepções educacionais voltadas *para a criança* não são conquistas históricas recentes, fruto de uma evolução, mas sim de opções e objetivos concretos. O autor destaca, conforme os dados da pesquisadora Catherine Rollet, que na época do surgimento do jardim-de-infância,

para a creche também valorizavam-se os brinquedos e as brincadeiras (...) O brinquedo seria um instrumento educacional incomparável, proporcionando uma variedade e quantidade de noções intelectuais, de impressões sensoriais, de imagens e sensações duráveis (1998, p.193).

Esses exemplos apontam não para a inexistência de proposta educacional no atendimento à infância que se configurasse como alternativa à proposta assistencialista, mas sim para a necessidade do questionamento sobre o tipo de educação infantil que se pretendia oferecer para as crianças das classes populares.

A partir de 1938, não foi dada continuidade nos Parques Infantis ao enfoque inicial do projeto, nem foram construídos novos parques. Considerado por alguns como “um luxo gastar dinheiro para criança brincar”, apenas sete parques funcionaram até 1947, quando então é criada a Secretaria de Educação e Cultura, que passa a ter responsabilidade pelos Parques Infantis, os quais começam a alterar suas características de pessoal e de atendimento.

É criado o setor de psicologia clínica na Secretaria de Educação, cujo enfoque é a preocupação com “desajustes de personalidade das crianças matriculadas nos parques infantis” (Helene, 1992, p.31).

Em 1967, são implantadas 188 classes de ensino pré-primário nos parques existentes, com a preocupação de desenvolver programação capaz de reduzir a reprovação escolar na escola primária.

Em 1972, os Parques Infantis alteram sua característica de atendimento, passando a matricular apenas crianças entre três e seis anos. Somente em 1975 é que estes passam a ser denominados *Escolas Municipais de Educação Infantil* e a funcionarem em período parcial.

Um dos efeitos do discurso da dicotomia aparece hoje na confusão entre período integral e assistencialismo conforme destaca Haddad:

Em geral, as dimensões de cuidado referentes à alimentação, repouso, sono, saúde, higiene etc., não se integram às funções tradicionalmente atribuídas à pré-escola. A defesa do período parcial é forte e geralmente apoia-se na necessidade de preservar a qualidade do ensino, que pode ficar ameaçada pelo objetivo “assistencialista” de proteção à infância pobre (1997, p.4).

Apesar de ocuparem posição relevante hoje nas práticas educacionais, pode-se constatar os efeitos do discurso da dicotomia no cotidiano das EMEI's, na forma como ele se traduz hoje, não só pela ênfase no desenvolvimento cognitivo, priorizando-se as atividades de leitura e escrita mas também pela forma como são desenvolvidas as atividades de higiene e alimentação. Essas atividades, segundo Nunes (1995), são vistas como complementares, um serviço prestado pelo adulto que oferece à criança o que ela não tem em casa.

Ao se falar no papel da educação infantil o discurso da dicotomia em sua “face” atual, considera que, apenas a creche precisa romper com a tradição assistencialista incorporando o componente educativo de qualidade no cuidado oferecido à criança, enquanto que, a pré-escola, caracterizada como aquela que traz a tradição educacional, deveria inserir a função do cuidado com qualidade. Não se reconhece, nesse discurso, que a pré-escola, restringindo o conhecimento à aprendizagem da leitura e escrita, produz uma educação de baixa qualidade e, portanto, assistencialista.

Em seu percurso histórico, o discurso da dicotomia não vem permitindo que se leve em conta a complexidade que é a tarefa da educação infantil, onde o cuidado e a assistência à criança pequena têm sido considerados tarefas menos nobres e relegados ao segundo plano, bem como o desenvolvimento cognitivo tem sido privilegiado e considerado mais importante tanto em creches quanto em pré-escolas.

Ao se afirmar que as creches precisam deixar de ser assistenciais para serem educacionais, não se leva em conta a existência de uma concepção educacional assistencialista sustentando as práticas cotidianas, tanto de creches quanto de pré-escolas – efeito do discurso da dicotomia, que não deixará de produzir seus efeitos sem que se reflita sobre o tipo de educação infantil que se pretende oferecer para as crianças das classes populares, clientela, em sua grande maioria, das instituições de educação infantil públicas.

Nestas duas últimas décadas, as críticas ao assistencialismo na educação infantil têm contribuído para explicitar questões relativas à necessidade de uma educação de qualidade, como um direito de todas as crianças brasileiras. Explicitá-las, na perspectiva deste estudo, seria não excluir nem a assistência, nem a educação, nem os cuidados na tarefa complexa da educação infantil na esfera pública, assim como não enfocar isoladamente creche e pré-escola, contribuindo para uma visão integrada da educação infantil.

Um passo importante, segundo Carvalho (1995), para a superação dos efeitos do discurso da dicotomia nas creches, seria o fim da restrição de renda para sua clientela. Ao que parece, essa medida contribuiria para abandono da ideia de assistência social como aquela destinada aos pobres. Tal ideia não tem levado em conta, nas instituições de educação infantil, o papel da assistência social (*e não o assistencialismo*) na universalização dos direitos sociais.⁶

⁶ Atualmente, embora reconhecida como política pública, predomina em uma parcela da sociedade a visão de que a Assistência Social é destinada aos pobres. A Lei Orgânica de Assistência Social (1993) a define como

Uma estruturação escolar por si só não dá conta da operacionalização de modelos de atendimento à criança de 0 a 6 anos com caráter multifacetado que pressuporia a integração de ações de saúde, educação, assistência social e cultura. A este respeito, vale lembrar que o “Estatuto da criança e do adolescente” e a “Lei Orgânica da Assistência Social” são aportes legais a serem considerados; eles pressupõem, por exemplo, o atrelamento das creches aos Conselhos Tutelares Municipais da Criança e do Adolescente e ao Conselho Nacional da Assistência Social (Nascimento, 1999, p.101).

Contudo, como face atual da dicotomia, assistir continua sendo sinônimo de assistir ao pobre. E o cuidar continua sendo sinônimo de não pedagógico:

Trata-se envergonhadamente da relação com a família, do cuidado, até mesmo da brincadeira: seriam aspectos inevitáveis, exteriores à dimensão pedagógica, secundários, menores, válidos apenas quando tomados como meios para a nobre tarefa de promover o “desenvolvimento” e a “aprendizagem”, “em direção aos conceitos científicos” (ibid, 1999, p.59).

A análise de Kuhlmann Júnior contribui na medida em que permite denunciar a prática de implementar um atendimento de baixa qualidade para a população pobre. Diante de tal realidade, é possível supor que, desprezando as tarefas relativas ao assistir e cuidar e reproduzindo um modelo escolarizante, a educação infantil pública, continua produzindo um “modelo de educação assistencialista”, oferecendo uma educação de baixa qualidade que nega à criança o direito à infância integral.

Cumprir destacar, e o que interessa mais de perto ao nosso objeto de estudo, que é nesse espaço complexo e polarizado, que o discurso escolarizante sobre o papel da educação infantil parece ter se firmado como modelo educativo, que tende a tomar o desenvolvimento como único critério para a ação junto à criança.

É possível constatar, por exemplo, que os estudos ligados à psicogênese da alfabetização realizados por Emília Ferreiro vêm deturpadamente sendo utilizados como método para alfabetizar as crianças na pré-escola (Angotti, 1990).

Apesar de o único critério legal para a divisão da clientela atendida em creches e pré-escolas ser a faixa etária, essa conquista parece não ser suficiente para que a educação infantil produza seu próprio discurso, nascido de sua prática, deixando de sofrer influências de outras instituições sociais que por muito tempo, a responsabilizaram pelo abandono, pela

pobreza, pela saúde, pelas carências socioculturais, e hoje parecem também produzir um discurso, que se reproduz em suas práticas, acerca do seu papel *educativo*.

Produzindo um discurso cindido sobre seu papel, a educação infantil possibilitou que outros discursos acerca de sua *função educativa* fossem produzidos em seu cotidiano institucional. E quais discursos, reproduzidos tanto pelos teóricos quanto pelos protagonistas, vêm influenciando hoje a educação infantil na “busca de sua identidade”?

O *discurso da família* sobre o papel educativo das instituições de educação infantil começa a ter grande influência nas décadas de 1970 e 1980, quando a classe alta passa a criar demanda não só de guarda mas também de “educação” em relação às creches e pré-escolas frequentadas por seus filhos.

A configuração da demanda de educação foi um movimento de múltiplas causas dentre as quais a transformação da primeira infância em “objeto pedagógico”. A descoberta da primeira infância como objeto pedagógico significou o reconhecimento de que a criança pequena não necessitava apenas de cuidados físicos e afetivos, mas também estava disponível para a transmissão cultural, o que contribuiu para o surgimento da “função pedagógica de mãe” nas classes superiores (Chamboredon e Prévot, 1986).

Descobriu-se na criança pequena um “aprendiz intelectual”, o que, segundo os autores, propiciou a invenção de atividades pedagógicas para crianças cada vez mais novas. O estudo da importância da primeira infância favoreceu a tendência a situar a aprendizagem cada vez mais cedo, no período que antes era visto apenas como de “espera” para o ingresso na escola.

A difusão da educação pré-escolar, nesse período, aliada a essa nova definição de primeira infância, promoveu a “vulgarização” das teorias da aprendizagem, tornando-as acessíveis ao público leigo, intensificando, assim, nas classes sociais a educação transmitida no âmbito familiar. Chamboredon e Prévot destacam ainda, a ocorrência também entre a classe média da valorização da transmissão cultural por intermédio da mãe, devido, neste caso, à “ansiedade escolar” apoiada na visão da escola como reprodutora do *status quo*.

Pesquisas brasileiras já questionavam na década de 1980 o “mito da evasão escolar” (Campos) segundo o qual as crianças das classes populares abandonam a escola porque desde muito cedo têm necessidade de trabalhar. Constatava-se que, ao contrário, a família pobre deseja e se empenha para que seus filhos estudem, porque vê na escolarização uma possibilidade de melhorar as condições de vida.

Assim, nesse processo se instituem as representações da família sobre o papel educativo das instituições de educação infantil, inicialmente nas classes média e alta, mas que hoje parecem estar presentes da mesma forma em todas as classes sociais, tanto com relação às creches quanto às pré-escolas.

Haddad (1991) aponta que, nos relatos apresentados pelas mães de crianças das classes populares sobre a visão que estas têm sobre a creche, aparecem dimensões que a qualificam pelo que esta proporciona de positivo à criança como instituição educacional.

os relatos apontavam que a criança gostava da creche porque tinha amiguinhos, espaço, brinquedos e também porque tinha quem dela cuidasse, atendendo suas necessidades e lhe transmitindo conforto e segurança. Ela não procurava na pajem uma mãe, mas sim alguém que a estaria auxiliando a aprender, a crescer e a se desenvolver, então, busca na creche um espaço de interação com adultos, com companheiros e com objetos (p.111).

Contribuiu para a proliferação do *discurso da família* o debate profícuo ocorrido na década de 1980 pela democratização da educação pública, do qual participaram movimentos operários e feministas, tendo também como decorrência um maior questionamento sobre o papel educativo das instituições de educação da criança pequena entre as classes populares, aliada a uma tendência de que a prática pedagógica organizada para crianças das classes média e alta seja reproduzida nas instituições de educação infantil que atende as classes populares.

Contudo, o *discurso da família* sobre o papel educativo da educação infantil é baseado na função preparatória para o ensino fundamental e tende a ser reproduzido também nas creches e pré-escolas que compõem a rede pública de educação infantil.

A presença desse discurso pode-se constatar no texto de Hoffmann (1998). Ao analisar o processo de avaliação desenvolvido na educação infantil na rede privada, a autora destaca a “pressão” exercida pela família pela implementação daquilo que seja “verdadeiramente pedagógico”:

a exigência de um processo formal de avaliação parece surgir, mais propriamente, como elemento de pressão das famílias de classe média por propostas verdadeiramente pedagógicas, para além do modelo de guarda e proteção do modelo assistencialista. A prática avaliativa, dessa forma, surge como elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêm com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças (p.9).

O *discurso da família* hoje, independente da classe social, tende a uma procura pela função preparatória da educação infantil, por meio de atividades de leitura e escrita que, ao que parece, têm sido antecipadas até mesmo na creche, visando preparar a criança para a pré-escola, e nesta tendo como objetivo primeiro a alfabetização. Tais representações parecem estar presentes hoje nas práticas concretas em creche e EMEI, representando um obstáculo ao desempenho de sua função educacional específica.

Como efeito do discurso da dicotomia, o *discurso escolar sobre* o papel da educação infantil define, na década de 1970, que a esta compete compensar as carências culturais de sua clientela a fim de evitar o fracasso da mesma na escola. São propostos, então, programas de educação compensatória para a educação infantil destinada às classes populares.

A educação compensatória tinha como base a teoria da privação cultural. Esta supunha que as crianças economicamente desfavorecidas eram carentes, deficientes, na medida em que não correspondiam ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser supridos por meio dos programas de educação compensatória. Estes supririam as deficiências de saúde, nutrição, escolares e do meio sociocultural.

Para a teoria da privação cultural, existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil, que é o da criança da classe média. As crianças das classes populares fracassavam porque apresentavam “desvantagens”, ou seja, carências de ordem sociocultural.

As teorias psicológicas surgidas no pós-guerra começam a influenciar a educação pré-escolar, bem como as teorias sociológicas, que apontavam a importância do meio social e cultural para o desenvolvimento da criança, e que tiveram fundamental influência nas questões sobre o sucesso/fracasso escolar na década de 1960.

A incapacidade de a criança aprender no meio escolar é atribuída à família, principalmente à mãe, surgindo a tese da “mãe inadequada”, que, por ser carente, não saber falar direito, não sabia cuidar de seu filho, não lhe dava afeto nem amor (Kramer, 1984).

As teorias sobre o pensamento da criança e a influência da linguagem no rendimento escolar na década de 1960 contribuem para a expansão do ensino pré-escolar. Mas as crianças “privadas culturalmente” fracassariam ao chegar à escola elementar por não terem tido experiências anteriores fundamentais para o sucesso escolar. Segundo os

programas de educação compensatória, a criança pobre não tinha os pré-requisitos (noções de lateralidade, coordenação motora, vocabulário etc.) para frequentar a escola, além de ser desprovida de recursos para a comunicação e a sociabilidade.

A partir da análise do histórico das propostas pedagógicas da rede de creches municipais realizado por Sanches (1998) e do histórico das propostas das pré-escolas públicas do município de São Paulo realizado por Helene (1992), buscamos identificar o percurso que o discurso pedagógico para a educação infantil vem percorrendo.

Em 1967, iniciam-se estudos para uma programação nos Parques Infantis, que abandonam a perspectiva assistencial e recreativa em favor do discurso pré-escolar que defendia a prontidão para a alfabetização.

Conceitos como carência, marginalidade cultural e educação compensatória são adotados sem uma reflexão crítica mais aprofundada. O atendimento pré-escolar público, por receber uma clientela mais pobre, deveria remediar as carências de seus alunos (Helene, 1992, p.35).

A proposta pedagógica para os Parques Infantis elaborada em 1972 enfatiza a prontidão para a alfabetização nos seus aspectos motores e neurológicos. Em 1975, a primeira proposta pedagógica, para as então EMEI's, inspira-se no modelo de educação compensatória. Contudo, é considerada um avanço por se inspirar nas contribuições de Piaget, no que diz respeito ao desenvolvimento da inteligência no aspecto cognitivo. “O documento alerta porém para o papel decisivo que a ação educacional nos anos que antecedem o início da escolarização formal passa a assumir para o êxito ou malogro futuro do indivíduo” (ibid., p.71).

Também na rede de creches nesse período, o discurso pedagógico ganha influência com a preocupação com questões educativas, formulando-se programação com caráter considerado educacional. A proposta de trabalho baseava-se no desenvolvimento da atenção, da concentração, com ênfase no desenvolvimento das habilidades para suprir a carência cultural e capacitar a criança para a escolarização. “As dificuldades de aprendizagem são atribuídas à criança, sem considerar seu contexto social, o que configura a proposta de educação compensatória” (Sanches, 1998, p.136).

A concepção de desenvolvimento infantil, presente na programação das creches nesse período, enfatizava, segundo a autora, “as experiências sensoriais e atitudes comportamentais tendo em vista a prontidão para a alfabetização” (ibid., p.141).

Nas críticas à educação compensatória no final da década de 1970, apontava-se para o fato de que esta reforçava a discriminação das crianças e dos meios sociais cujos padrões culturais não correspondiam aos das classes dominantes. Os alunos cujos padrões culturais fossem “adequados” teriam sucesso escolar devido ao seu esforço e mérito individuais. Os que não possuísssem tal padrão não teriam progresso no sistema educacional e seriam levados a se sentirem culpados pelo seu fracasso.

A abordagem da privação cultural justifica a posição da instituição escolar num sistema em que o fracasso escolar é ensinado, o desempenho deficiente é esperado e onde os parâmetros de tal avaliação são os valores das classes dominantes (Kramer, 1984, p.42).

Kramer indagava ainda: “a pré-escola compensará as carências ou a discriminação e inculcação ideológica terão início mais cedo através dela?” (ibid., p.43).

Na década de 1980, Sanches destaca que a proposta pedagógica da creche abandona a perspectiva de prontidão e propõe uma ação educativa que enfatiza o processo, e não o conteúdo da aprendizagem. Articula as teorias de Piaget e Paulo Freire e reconhece a criança como agente de seu conhecimento. Esta aprenderia pela ação sobre os objetos físicos, expressando seus sentimentos. O papel do adulto é minimizado, centrando na criança a maior parte da responsabilidade por sua educação e desenvolvimento.

A redução do papel do adulto e dos objetivos e a idealização da criança eram o “modismo pedagógico”, trabalhava-se com uma criança abstrata, não real, deixando-a entregue a atividades com seus pares e treinando habilidades de prontidão (Sanches, 1998, p.155).

A abordagem cognitivista prevaleceu também nas EMEI’s nesse período. A proposta pedagógica de 1988 enfatiza que a finalidade da pré-escola não é acelerar a aquisição de noções, mas simplesmente criar condições para que a criança possa desenvolver as estruturas inerentes a cada fase do seu desenvolvimento cognitivo (Helene, 1992).

O *discurso escolar* que privilegia o desenvolvimento cognitivo é aquele que sustenta hoje as práticas educativas na educação infantil. Oriundo do ensino fundamental, um de seus efeitos tem sido olhar para a criança como um aluno, esperar dela comportamentos que serão exigidos no cotidiano do ensino formal.

Esse discurso parece ter sido reforçado em recente publicação oficial para a área da Educação Infantil, cujo predomínio do âmbito cognitivo em seu texto aponta para as concepções de conhecimento e aprendizagem presentes no ensino fundamental.⁷

Prevalece hoje na educação infantil uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo e as crianças são preparadas, por meio de exercícios, a passarem da fase pré-silábica para a fase alfabética. Observa-se, assim, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança a partir de um padrão esperado, e o “desvio” é visto como algo a ser “corrigido”.

Ao se priorizar o desenvolvimento apenas aparentemente se supera a abordagem compensatória. Nele prevalece o preconceito com relação às crianças das classes populares que não se enquadram nos padrões esperados. Apenas se substituíram conceitos de prontidão para a alfabetização e carência cultural pelo de avaliação cognitiva, incontestável porque psicológica e científica.

Os estudos de Ferrero têm-se incorporado à realidade educacional brasileira sem, contudo, transformá-la. Apenas se substituíram conceitos de prontidão para a alfabetização e carência cultural pelo de avaliação cognitiva, incontestável porque psicológica e científica (Smolka, 1988).

A criança que muito pergunta, na educação infantil, que tudo quer saber, que não se satisfaz com as respostas dadas, é avaliada como tendo pouca capacidade de concentração, quando não é diagnosticada como tendo distúrbios de aprendizagem. Este diagnóstico tem indicado a impossibilidade desta ter um bom desempenho escolar futuro (Esteban, 1997).

Dessa forma, a pedagogia que privilegia o desenvolvimento, produz um modelo único e científico de aprendizagem. Esse modelo, que predomina nas práticas escolares e tem se mostrado excludente no ensino fundamental, tem sido reproduzido também pela educação infantil.

A produção do fracasso escolar, produto desse modelo, tem sido explicada no ensino fundamental por meio dos discursos médico, psicológico e sociológico, considerados cientificamente comprovados e legitimados. Porém, quando permite que discursos oriundos de outras instituições explique as causas do erro/fracasso, a escola contribui inevitavelmente para o processo de “patologização do cotidiano escolar”.

As teorias psicológicas e sociológicas surgidas no pós-guerra, e utilizadas para explicar o fracasso escolar, têm resultado na psicologização e sociologização dos problemas

⁷ Estamos nos referindo ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC-1998.

pedagógicos. Isto significa que esta tem adotado discursos supostamente “científicos” para rotular a clientela que não se enquadra no padrão esperado.

Oriundos do extramuros da escola, estes discursos têm contribuído para que seus agentes se voltem para demandas que não têm a ver imediatamente com o seu papel, perdendo aos poucos a visibilidade sobre sua ação específica e fragilizando-se como instituição. Este processo, afirma Aquino, tem representado o “embotamento institucional da escola contemporânea” (1997, p.94).

Ao analisar a questão do erro/fracasso na ótica institucional, o autor afirma que a patologização da clientela escolar tem acarretado, como consequência, um “hibridismo” institucional da escola. Isso significa que esta tem-se fragilizado como instituição. É por meio do que Aquino denomina “delicada geopolítica das instituições” que se explicaria esse processo.

As instituições sociais, segundo o autor, estão sempre em prontidão para “luta”. Elas somente se legitimam quando (re)produzem um discurso para justificar suas práticas. Para que sobrevivam no tempo e no espaço, isto é, para “traçar seu território”, é preciso que o monopólio discursivo sobre determinado “objeto” se produza ininterruptamente e, de preferência, seja reproduzido também por outras instituições.

Uma instituição para ser reconhecida socialmente como produtora exclusiva de um objeto, precisa assegurar a sua posse e legitimidade, estendendo seu arcabouço teórico-técnico além dos limites de seu território. É nessa extrapolação que está a dimensão de sua força (Aquino, 1997, p.96).

Assim, os conceitos teóricos circulam entre as diferentes instituições sociais, o que confere plasticidade ao âmbito de toda prática institucional, acarretando um processo de “importação e exportação discursivas”.

Em linhas gerais, a força de determinada instituição poderia ser avaliada – permitam o uso abusivo das analogias – por sua balança comercial. Quanto mais fortalecida, maiores serão sua endogenia e a difusão de seu arsenal teórico-técnico; em outras palavras, maior o seu poder de fogo. Foi o caso, por exemplo, da psicanálise neste século e o da medicina higienista no século passado (ibid., ibidem).

O discurso (teórico-conceitual) que define o âmbito de uma instituição expande-se por meio de seus movimentos de “migração conceitual”. Porém, alerta o autor, um conceito pode ser adequado a um campo e, em outro, ser usado deturpadamente; este seria o caso dos

diagnósticos médico e psicológico que se proliferaram para explicar o erro/fracasso e promoveram a patologização do cotidiano escolar.

Estes discursos ditos “científicos” constituem-se como uma produção conceitual produzida nos extramuros da escola, os quais são apropriados imaginariamente por seus protagonistas.

Assim, atribuem-se causas múltiplas ao erro/fracasso que ultrapassam o domínio da escola. O insucesso do aluno é atribuído a seus distúrbios, sua família, sua classe social; instâncias extra-institucionais, portanto. Tal realidade é que tornaria híbrido o território escolar, “crivado por dispositivos ecléticos (como os psicológicos), herméticos (como os do discurso médico), ou então generalizantes (como os do discurso sociológico) – tendo como resultado a re/produção contínua do erro e do fracasso” (ibid., p.99).

Os discursos médico, psicológico e sociológico almejam um “super saber” sobre a criança. Por outro lado, no discurso pedagógico, cria-se um “dessaber” sobre o aluno, quando o âmbito da escola confunde-se com o de outras práticas afins. “É o aluno que, na escola, se torna organismo/filho/pessoa/cidadão para então, e só assim, voltar a ser aluno” (ibid., p.106).

É por meio desse processo de “importação” de outros discursos que a instituição escolar explica o erro/fracasso, e que tem resultado, segundo Aquino, na (re)produção imaginária do “aluno-problema”, que seria uma espécie de “imagem” e ao mesmo tempo um “conceito” que tem se alastrado e despotencializado os limites e possibilidades concretas da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, pode-se supor que os discursos médico, psicológico e sociológico, ao adotarem um modelo único e supostamente científico de criança, aprendizagem e desenvolvimento, justificam hoje não só o “aluno-problema” no ensino fundamental, mas também a imagem de “criança-problema” na educação infantil. Ao que parece, a sua existência representa, na educação infantil, um dos efeitos do modelo escolarizante que sustenta hoje suas práticas.

O discurso da dicotomia assistir/educar parece ter contribuído com a pouca visibilidade que a educação infantil pública conquistou sobre a especificidade de sua ação educativa, possibilitando uma aderência imaginária às concepções que a família e o ensino fundamental portam sobre o seu papel. Tais concepções vêm, a partir de um modelo escolarizante, engendrando práticas concretas tanto em creches quanto em pré-escolas, cujos

efeitos estão presentes nas relações que se estabelecem diariamente entre adultos e crianças nessas instituições.

Um desses efeitos é a criança que não se enquadra aos padrões de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento esperados. Supõe-se que esta tem sido explicada a partir dos mesmos discursos científicos que explicam o “aluno-problema” no ensino fundamental e que têm sido absorvidos pela educação infantil.

Estaremos neste estudo olhando para o “imaturo”, o “lerdo”, o “difícil”, o “excepcional” da educação infantil como um sujeito que tem sua subjetividade marcada pela história das relações por ele vivida nessas práticas educacionais.

Sendo assim, ao investigarmos o cotidiano da educação infantil, nosso olhar buscará analisar os sentidos do discurso sobre a “criança-problema” em uma prática institucional concreta, a partir do processo de atribuição e assunção de lugares, na rede de relações que se instituem diariamente nas práticas discursivas.

É sobre essa opção teórico-metodológica de análise do cotidiano da educação infantil que estaremos dissertando no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A exclusão de metade das crianças que entram na escola e não conseguem concluir o ensino fundamental tem também uma outra face, aquela que se processa no cotidiano escolar, e que necessita ser abordada também na educação infantil sobre o prisma do que ela representa hoje: a primeira etapa da educação básica.

A produção teórica no campo da educação infantil tem se caracterizado em sua grande maioria para questões afetas ao desenvolvimento infantil. Sem deixar de considerá-lo, todavia, o âmbito de análise teórica deste estudo são as representações. Representações estas, regionais, localizadas, nascidas de uma prática institucional específica. A “criança-problema” não será objeto de intervenção ou diagnóstico, contudo, será pensada, por meio de um recorte teórico que pode contribuir lançando novas luzes para essas práticas, já que o universo teórico disponível não tem comportado as indagações acerca do que se vive diariamente nos contextos educacionais, em seus diferentes níveis.

Representando uma nova possibilidade de se focalizar o cotidiano educacional, a leitura institucional das práticas educativas proposta por Aquino (1996, 1997, 1998, 1999) tem-se destacado por possibilitar a produção de um saber a partir do próprio interior dessas práticas, procurando compreender o processamento cotidiano dos fenômenos antes das suas supostas “causas” originárias. Para isto, aponta a necessidade de que este cotidiano seja compreendido como um cenário de relações em permanente (re)constituição, propondo

um investimento nos vínculos concretos, abdicando, na medida do possível, dos modelos idealizados de aluno, de professor e da própria relação, e potencializando as possibilidades e chances efetivas de cada qual (...). É mais um interjogo instituinte (plástico até) que estrutura o fazer escolar, e não uma suposta natureza imutável do trabalho educativo (1996b, p.54).

A contribuição que a leitura institucional tem trazido à temática da exclusão deve-se ao fato de que este referencial tem possibilitado a análise dos efeitos discursivos das práticas concretas no cotidiano educacional.

A adoção do referencial institucional para a leitura das práticas educativas em torno da criança pequena possibilita-nos recuperar a criança na educação infantil, porém sem a ilusão de que exista um individual “puro”. A ótica institucional permite recuperar o outro como necessário para a nossa própria compreensão de nós mesmos, na dinâmica de uma intersubjetividade institucional específica, visto que é sempre a partir de relações que constituímos nossa subjetividade nas diversas instituições das quais participamos ao longo de nossa vida.

Essa forma de definir sujeito e instituição tem como base teórica a psicologia institucional formulada por Guirado.

Essa frente teórica articula os campos da psicanálise de Lacan, da análise das instituições concretas formulada por Albuquerque e das proposições de Maingueneau na

Análise do Discurso. Dessa articulação a autora aponta para um “sujeito-efeito de relações sociais: de tal forma que a única maneira de se falar num sujeito psíquico é considerá-lo enquanto sujeito institucional” (Guirado, 1995, p.128).

Esse entrelaçamento teórico só é possível porque para Lacan a subjetividade se estrutura na linguagem; para Maingueneau a linguagem só se estrutura a partir de um interlocutor e das condições de enunciação; e para Albuquerque, uma instituição define-se a partir dos sujeitos que nela desempenham papéis.

Dessa articulação depreende-se que a subjetividade está sempre presente nas relações sociais. Por isso, muitas vezes, a despeito do preparo técnico/teórico das pessoas, muitas coisas acontecem (ou não) nas instituições sem que tenhamos clareza do porquê. E é para essa dimensão que a psicologia institucional se volta no que tange à análise das práticas discursivas que sustentam determinados fenômenos.

Ao interpretar a FEBEM sob esta perspectiva, Guirado (1986) afirma que esta instituição estabelece um vínculo simbiótico com as crianças, próprio da função materna indiferenciadora, deixando de propiciar o estabelecimento da função paterna limitadora do vínculo simbiótico, que, naquele caso, daria condição de acesso à lei. A partir daí, conclui que, na FEBEM, o atendimento ao abandono e à infração dá lugar à promoção do abandono e da infração.

Nessa conclusão está pressuposta, dentre as formulações teóricas que ela articula, a relação entre agentes e clientela definida por Albuquerque. Como esta última apresenta-se “carente” do objeto institucional, deduz-se que toda instituição, em certa medida e ao contrário do que se apresenta, (re) produz esta carência. Porém, vale lembrar que existe uma mobilidade dos atores frente ao objeto institucional que pressupõe a possibilidade de novas atribuições de sentido e de transformação das relações.

Estaremos enfocando crianças e adultos na educação infantil como atores da cena diária. Isso significa que, neste estudo, as crianças que não se adequam ao modelo, ocupam a posição de clientela em relação às educadoras (ADIs da creche e professoras da EMEI) que, responsáveis pelas tarefas de cuidado e educação das crianças, ocupam a posição de agentes institucionais.

Conforme afirmamos no capítulo anterior, Albuquerque (1986) define instituição como um conjunto de relações sociais em torno de um “bem” específico, sobre o qual reivindica o monopólio (constituindo assim um determinado tipo de objeto institucional).

Essas relações (práticas políticas, econômicas e ideológicas) tendem a se reproduzir e se legitimar na apropriação de seu objeto.

Definir-se como instituição é, portanto, apropriar-se de um objeto. Nesses termos, o objeto institucional não pode ser um objeto material, como os recursos de uma organização, mas imaterial, impalpável, e o processo de apropriação desse objeto é permanente (1986, p.53).

Nessa perspectiva, instituição não é uma empresa, uma organização, ou uma entidade, mas relações sociais específicas entre atores que estão sempre em confronto pela apropriação de um objeto. O objeto institucional é, portanto, aquilo de que a instituição se apropria reclamando seu monopólio.

Seu monopólio não pode ser contestado porque seu objeto é justamente imaginário. O ensino de uma escola, por exemplo, pode ser uma boa porcaria, mas trata-se apenas de uma escola ruim, ou de uma circunstância infeliz. A verdadeira educação não é isso. Também não se pode condenar a medicina por causa dos maus médicos, nem a Igreja por causa dos pecadores. Sendo o objeto indeterminado, só a instituição pode interpretá-lo de maneira verdadeira, fundando, nisso, sua autoridade e, eventualmente, sua propriedade sobre ele (o que por sua vez, fundamenta sua propriedade sobre o suporte material do objeto, mas isso é outra conversa). Uma igreja que se preza reivindica o monopólio da salvação, como o da escola, o da educação. Uma instituição só se reproduz e se legitima se reivindicar o monopólio da verdade, do poder e da propriedade de seu objeto (Albuquerque, 1980, p.62).

As práticas institucionais, entendidas como o discurso sobre uma determinada prática, possuem natureza concreta; isso porque são atores concretos que as praticam, sempre de forma conflitante. Essas práticas “carregam em seu bojo um caráter iniciático, pois são sempre (re)fundadas a partir do crédito e da recomposição cotidiana por parte de seus atores, condição esta da institucionalização” (Aquino, 1996a, p.155).

Os atores institucionais são quatro, de acordo com Albuquerque (1978): mandante, público, agentes e clientela.

O mandante é um ator individual ou coletivo, em nome de quem a instituição age. Ele a sustenta materialmente e se apropria do que ela produz. No caso da escola, o mandante é o Estado.

O público é o conjunto de atores coletivos e individuais que participa esporadicamente das relações institucionais, “podendo ter uma opinião decisiva quanto mais impalpável for o objeto – é o caso das famílias e da população em geral na vida escolar” (Aquino, 1996a, p.17).

Quanto aos agentes, estes são os atores dominantes, cuja prática tende a predominar na ação institucional. Diferenciam-se entre agentes privilegiados ou subordinados. Os agentes privilegiados são aqueles, dentre os atores ou membros de uma instituição, cuja prática re/produz imediatamente o objeto institucional (Albuquerque, 1978b).

Os agentes subordinados

não são plenamente reconhecidos ou, ainda, pertencem a categorias profissionais subordinados aos agentes privilegiados (...). A posição dos agentes subordinados é extremamente ambígua e, ou são radicalmente conformistas, ou são fator constante de conflitos na instituição (ibid., p.72).

Por sua vez, a clientela são os atores a quem se destina a ação institucional. Os agentes portariam o objeto do qual a clientela é carente. Assim, “o objeto de uma instituição é institucionalizar (re)produzir e (re)conhecer uma relação de clientela. Isto é, produzir clientes para seus agentes e produzir agentes para seus clientes” (Albuquerque, 1980, p.64).

Desta forma, toda ação institucional designa a prática de seus atores e, sendo esta geralmente divergente, resultará do confronto entre os atores, isto é, das posições e lugares por eles ocupados na instituição.

Na análise das instituições concretas, Albuquerque descarta a possibilidade de se compreender uma instituição de modo globalizante. As instituições são resultantes da articulação de práticas econômicas, políticas e ideológicas. E a análise teórica da realidade institucional se dará sempre em um destes planos separadamente.

Em particular, o plano ideológico de uma instituição é apreendido pela forma como os atores institucionais representam as suas práticas e pelas imagens que constituem a respeito do lugar (simbólico) ou do papel que nelas desempenham.

É preciso encarar a si mesmo de modo determinado para que certos comportamentos se mantenham e se reproduzam. Inversamente, para que certas imagens de si ou de outrem se sustentem, certos comportamentos são condição *sine qua non* (Albuquerque, 1979, p.62).

Assim, é no âmbito das representações que se expressa o plano ideológico das instituições. E é para as representações institucionais que se volta a psicologia institucional. Esta se interessa pela forma como os atores representam suas práticas, já que estas representações presentificam os efeitos concretos da produção ideológica na instituição. Essas representações expressam os sentidos atribuídos pelos atores às suas práticas e “nascem

no conjunto das relações vividas, a partir da ordem simbólica de lugares atribuídos e assumidos” (Guirado, 1986, p.36).

Por sua vez, a forma como os atores se identificam com suas práticas indica o que reconhecem e o que desconhecem acerca das relações instituídas.

Compreender as representações institucionais requer compreender como as pessoas se “localizam” nas relações que vivem, isto é,

que lugar se atribuem e atribuem aos outros, que vínculos concebem como possíveis. Tudo isto, num constante movimento dos efeitos de reconhecimento e desconhecimento de sua própria fala sobre a vida, o trabalho, a instituição (Guirado, 1986, p.40).

Dessa forma, o enfoque institucional irá perguntar sobre quais lugares os sujeitos se atribuem e lhes são atribuídos nas práticas discursivas cotidianas. Visa ainda a perguntar as razões de certos lugares serem assumidos em detrimento de outros, quais os efeitos disso, e o que se reconhece e desconhece sobre esses efeitos. Busca-se, na análise das representações, os sentidos atribuídos a essas práticas.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui e é constituído nas relações institucionais das quais participa. Ao investigá-lo, investigam-se também relações específicas, porque, para esse enfoque, “trata-se de investigar os lugares que os sujeitos se atribuem e que se lhes atribuem no decurso das práticas; movimento este que vai lentamente tecendo os processos institucionais de subjetivação” (Aquino, 1996a, p.18).

Assim, considerando-se que o sujeito tem sua subjetividade fundada no interior das práticas instituídas, as representações institucionais expressariam os sentidos atribuídos a essas práticas, por meio dos quais este sujeito (se) reconhece/desconhece (nas) as relações instituídas. O termo “sentido” indica “um efeito discursivo que perfila por entre os enunciados, aquele algo estruturante que se coloca imanente e, ao mesmo tempo, transversal às representações do sujeito” (Aquino, 1990, p.26).

Considerando-se ainda que as representações estruturam-se na linguagem e que esta é entendida como uma prática social cotidiana de um sujeito sociolinguístico, é preciso reconhecer, entretanto, que o seu discurso não é algo autônomo. Seu sentido supõe suas condições de enunciação. O discurso é entendido como sempre mediado pelo lugar institucional que o sujeito ocupa. A fala do sujeito revela portanto “seu não-saber – os

quereres que lhe escapam à estruturação racional/consciente: as ambiguidades, contradições, rupturas de sentido” (ibid., p.16).

É neste ponto que se pode entrever a contribuição da psicanálise, que propõe uma subjetividade onde não estão dissociados o plano consciente (racional) e o inconsciente (irracional), o que

possibilita um reconhecimento de que a dinâmica inconsciente não está dissociada do que faz. É voltando-se para este fazer que se dá a análise de suas dimensões ocultas, inconscientes e determinantes. Uma análise do cotidiano no cotidiano, e por meio de uma fala que veicula o reconhecimento/desconhecimento sobre ele (...). Seu “efeito” é o de estabelecer, na legitimação do vivido, um recorte que faz pensar (Guirado, 1987, p.76).

Assim, não havendo separação formal entre consciente/inconsciente, entre representação/afeto, entre o que pensamos e o que sentimos, o que não reconhecemos sobre o que pensamos e sentimos expressa-se também no discurso, que só pode existir a partir de um outro, interlocutor nas práticas sociais nas quais participamos.

Acenando, portanto, para a existência de uma materialidade psíquica na qual não há separação entre ideológico/subjetivo e superando uma abordagem individualizante do sujeito psicológico, a leitura institucional que propomos realizar neste estudo dirige seu olhar para os sentidos conferidos às práticas discursivas na educação infantil, precisamente, “para os jogos imaginários que investem as relações instituídas/instituintes (nas) das práticas educativas” (Aquino, 1996a, p.16).

E é justamente por superar a abordagem de uma subjetividade “individualizante” das práticas educativas e voltar-se para um cotidiano de relações, que a leitura institucional nos possibilitou lançar mão de alguns recursos em nosso trabalho de campo, para aguçarmos nosso olhar sobre as práticas discursivas em torno do lugar “criança-problema” na educação infantil.

Aquino destaca que o olhar institucional demanda algumas decisões teórico-metodológicas que seriam:

- abandonar o projeto de uma leitura totalizadora (quer de ordem sociologizante, que de ordem psicologizante) dos fenômenos em foco, matizando-os de acordo com sua configuração institucional;
- regionalizar o epicentro do fenômeno, situando-o no intervalo das relações institucionais que o constituem, rompendo assim com a suposta exogenia que determina a produção de fenômenos particulares;

- descrever e analisar as marcas do fenômeno tomando como dispositivo básico as relações institucionais que o retroalimentam, concebendo-as, assim, como material primordial de leitura dos fenômenos em xeque. No caso escolar, situar o foco de análise nas relações dominantes no contexto escolar (1998c, p.03).

Com essa perspectiva, utilizamo-nos do recurso metodológico da análise de entrevistas e observações. Nas observações procuramos descrever um cotidiano de relações, captando no vivido as representações sobre a prática institucional da educação infantil.

A opção pela observação deveu-se ao fato de os sujeitos deste estudo incluírem crianças de zero a seis anos, os quais poderiam indicar, no vivido, a forma com que ocupam o lugar destinado a elas nas relações dessa prática instituída. Considerou-se que, na observação das relações, enquanto elas acontecem, seria possível apontar a forma como, nestas, as crianças expressam as representações sobre o próprio “lugar”.

Dessa forma, a observação se prestaria também à apreensão de como a criança pequena “fala”. Para este propósito, era preciso que a pesquisadora presenciasse as relações nas quais estivesse inserida, buscando captar sua “fala” no momento mesmo em que ela ocorresse. Por isso, era preciso que ouvíssemos e víssemos crianças e adultos em relação, no momento em que estas acontecessem.

Sobretudo, era preciso “ver” a criança; e a observação atendia a essa necessidade. Ela poderia nos responder como esse interlocutor, que ainda está aprendendo a lidar com a linguagem verbal, compreende e estabelece uma mediação com o que lhe fala o adulto. Enfim, mostrar de que formas, além da expressão verbal, a criança pequena “fala” com o adulto. Identificar esta “fala” somente foi possível por meio da observação das relações que presenciamos na creche e na EMEI pesquisadas.

Na observação de uma creche e uma escola municipal de educação infantil buscamos, portanto, capturar a linguagem viva acontecendo em seu cotidiano.

Os registros procuraram testemunhar situações, encontros, relatos, histórias, ações e falas que, sob o crivo da pesquisadora, foram tomados como “texto”, representando a produção discursiva dos contextos institucionais em questão.

Assim, os registros do que foi possível conservar por escrito das relações presentes no cotidiano observado, juntamente com as entrevistas realizadas, foram tomados como material discursivo para a leitura institucional do objeto de pesquisa.

Na medida em que a subjetividade da criança não é apartada da vida institucional, ao analisar o lugar da “criança-problema”, estaremos também analisando, em última instância, a instituição educação infantil.

O TRABALHO DE CAMPO

Pensar a educação infantil pública no Município de São Paulo supõe necessariamente investigar as creches e escolas municipais de educação infantil que integram o sistema de ensino na capital. Delimitamos nosso campo a uma creche da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social e a uma EMEI vinculada à Secretaria de Educação.

Nosso intuito, ao optar por realizar o trabalho de campo nos dois segmentos responsáveis pela educação da criança de 0 a 6 anos na rede pública do município, foi o de

obter uma visão integrada da educação infantil como prática institucionalizada destinada à criança no período anterior ao ensino formal.

A escolha das unidades não seguiu nenhum critério específico, a não ser o de pertencerem à rede pública.

O enfoque dado à observação foi o mesmo tanto para a creche quanto para a EMEI:

- em princípio, a observação procurou captar o movimento das relações adulto/criança em vários momentos, por meio da observação de todas as atividades com todas as faixas etárias, em todos os horários;

- privilegiando basicamente a relação do adulto com a criança, solicitávamos autorização da educadora (o maior número possível delas) para observar seu trabalho: as atividades em sala, no parque, nas refeições, enfim, todas as atividades diárias, bem como nos ensaios para festa da primavera; os momentos de entrada e saída das crianças, e festa de formatura;

- nessa primeira fase, além da observação das crianças e educadoras, procuramos também conversar informalmente com as professoras (na EMEI) e com as ADIs (na creche). Nessas conversas, estas falavam espontaneamente sobre o seu trabalho; aproveitamos esse primeiro momento de observação e conversa informal para identificarmos as crianças que eram apontadas individualmente pelas educadoras e por quais motivos;

- numa segunda fase da observação, procuramos focar nosso olhar para a relação dessas crianças com os adultos e com as outras crianças.

Assim, os sujeitos (crianças e adultos) da pesquisa foram sendo eleitos ao longo do trajeto do trabalho de campo, compondo aos poucos um cenário de personagens e histórias que serão destacadas em nossa análise nos próximos capítulos.

Após o período de observação, foram realizadas entrevistas com cinco professoras e cinco ADIs, escolhidas por se constituírem como as principais interlocutoras com o lugar “criança-problema”, compondo um quadro por meio do qual procuramos compreender essa “imagem-conceito” com todas as significações que dela se revestem.

Permanecemos em campo no período de outubro/98 a junho/99, excetuando-se os meses de dezembro e janeiro, sendo que, na EMEI escolhida, o período foi de outubro a abril, e na creche, de fevereiro a junho. Quantitativamente, o trabalho de campo resumiu-se a 30

períodos de observação (registrados em um diário de campo) e 10 sessões de entrevistas (gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas).

As observações foram realizadas uma vez por semana, alternando-se num primeiro momento de acordo com todos os horários, visando captar no cotidiano o imaginário institucional que nestas instituições se configurava.

Nessa perspectiva, nossos registros no momento da observação se voltaram, de início, às crianças as quais os adultos (ADIs e professoras) mais se referiam, tanto para a pesquisadora quanto a elas mesmas, de modo positivo ou negativo, e como estas crianças se comportavam em relação ao que delas se dizia. A partir desses registros, levantávamos hipóteses para as observações posteriores que foram norteando o estudo.

Durante as observações, nossa participação se restringiu a alguma colaboração quando solicitada pelo adulto ou a responder perguntas feitas pelas crianças. Ocorreram, no entanto, algumas breves situações em que nossa participação se deu espontaneamente. Embora não fosse nosso propósito, essas participações foram inevitáveis diante da espontaneidade das crianças e representaram, sem que tivéssemos previsto, momentos importantes para nossas reflexões posteriores.

As entrevistas foram semi-estruturadas, gravadas com as ADIs no horário de parque, momento em que era possível a elas conversarem por mais tempo; e com as professoras, as entrevistas foram realizadas no horário da hora-atividade, momento de estudo de cada uma que acontecia ou antes ou depois do seu horário de trabalho com as crianças. A todas as entrevistadas foi feita uma única e idêntica solicitação inicial: “Fale-me sobre seu trabalho”.

As entrevistas visaram, a partir da fala dessas educadoras, a identificar as representações sobre sua prática.

Na análise de dados, a atenção voltou-se, de maneira geral, para a forma com que os sujeitos, adultos e crianças, se posicionavam nas relações que viviam e descreviam. No exame das entrevistas, foram destacados termos e palavras que pudessem parecer soltas na fala do entrevistado; foram também destacados temas, termos ou frases, aos quais procurou-se atribuir sentido; bem como destacadas expressões repetidas que indicassem efeitos de desconhecimento no discurso, e ainda aquelas que, ao surgirem, indicassem efeito de reconhecimento do discurso. Nas observações, os comentários procuraram destacar como a

criança representa o seu lugar nas relações e, somando-se ao discurso das agentes, o enredo e o lugar dos personagens.

Sobre a análise dessas representações, que delinearam, na subjetividade produzida nessas práticas, o lugar “criança-problema”, nos debruçaremos a partir do próximo capítulo.

Antes porém, para caracterizar melhor o contexto institucional estudado, destacaremos ainda aspectos gerais da creche e da EMEI pesquisadas.

EM CAMPO: A EMEI

O trabalho de campo na EMEI iniciou-se com a realização de um exercício de entrada em campo, ao qual foi dado continuidade para a realização da presente pesquisa.⁸

⁸ O exercício de entrada em campo foi proposto como trabalho da disciplina “A Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional”. Visou o aprendizado do trabalho de campo etnográfico em seu processo inicial, ou seja, momento onde o pesquisador, frente a uma questão inicial, escolhe o local da pesquisa, trava os primeiros contatos,

Ao se encerrar o período de dois meses solicitados à direção para a realização do exercício, solicitamos dar continuidade ao trabalho que se mostrou interessante devido ao fato de já estarmos observando o cotidiano da educação infantil, o que se adequava aos propósitos desta pesquisa. Além disso, a riqueza de dados contidos no material que dispúnhamos somente nos instigava a permanecer naquela EMEI.

Ela pertence à rede municipal de São Paulo e é localizada na zona norte, em um bairro populoso da periferia e dentro de um grande conjunto residencial construído pelo governo estadual. A maioria das crianças matriculadas na escola é de moradoras desse conjunto e estão na faixa etária de quatro a seis anos.

O prédio da EMEI fora construído pela prefeitura para abrigar uma creche conveniada. Há quatro anos o convênio com a creche foi encerrado e o prédio foi cedido à Secretaria da Educação, passando a funcionar nele a escola pesquisada.

Essa característica explicou, quando iniciamos o estudo, a queixa feita por todas as pessoas que nela trabalham, acerca de seu funcionamento precário, pois não consideram o Prédio adequado para uma pré-escola, por ser muito pequeno. Trata-se, de fato, de um espaço

Restrito, sendo inadequado para qualquer tipo de atendimento à criança pequena, tanto em creche quanto em EMEI.

A área construída é composta por três salas de “aula” (todas com mesas e cadeiras que ocupam todo o espaço de circulação); um refeitório pequeno (que também é utilizado para as festas e dividido em palco e plateia desconfortavelmente); uma cozinha; dois banheiros para as crianças; despensa; sala dos professores; secretaria e diretoria. Todas essas dependências são extremamente exíguas, com móveis ocupando todo o espaço de circulação, exceto na cozinha.

formula proposta para observá-lo, negocia as possibilidades com os envolvidos, e, sempre a partir da questão que tem em mente, inicia um processo no qual depara com os primeiros obstáculos, as primeiras impressões, surpresas e possibilidades. Foi desta forma nosso primeiro contato com a EMEI pesquisada. Nela entramos nos perguntando: que concepção de pré-escola existe aqui? E a forma como as pessoas que lá trabalham falavam da falta de espaço físico bem como a forma como falavam sobre “a criança da pré-escola”, descrita como uma criança idealizada, nos levaram a supor, na conclusão do estudo-piloto, que a EMEI pesquisada parecia não conceber a pré-escola a partir das crianças ali presentes. Naquela EMEI havia um duplo espaço a conquistar: a ampliação do espaço físico e a conquista, por parte das crianças, por seu espaço, pelo direito de serem vistas como crianças concretas daquela pré-escola.

Cada sala comporta no máximo 30 crianças, tendo uma média de 80 crianças como frequência diária por período. Os períodos da escola são três: 7:00 às 11:00 horas; 11:00 às 15:00 horas; 15:00 às 19:00 horas.

Assim como a área interna, a área externa e o parque também são reduzidos. Uma das laterais do prédio, a mais larga, foi cimentada para ser utilizada como quadra, e na parte de trás do prédio encontram-se os brinquedos (escorregador, gangorra, gira-gira e casinha), que é a área do parque.

O quadro de funcionários é composto por quatro professoras por período, responsáveis diretas pelo trabalho com as crianças; diretora, responsável pelo gerenciamento técnico e administrativo; coordenadora pedagógica, responsável pela elaboração e implantação do projeto pedagógico da escola; auxiliar de secretaria, que executa o trabalho administrativo da escola; dois funcionários na cozinha, responsáveis pelo preparo da alimentação oferecida às crianças; dois funcionários na limpeza, que executam as tarefas de limpeza da escola e um vigia diurno, responsável pela abertura e fechamento dos portões na entrada e saída das crianças, além de colaborar com serviços de limpeza e zeladoria.

A faixa etária das crianças matriculadas nessa EMEI é de quatro a seis anos, sendo que as crianças de quatro anos frequentam o primeiro estágio, as de cinco anos o segundo estágio e as crianças de seis anos o terceiro e último estágio.

A organização diária é composta por uma sequência de atividades de leitura e escrita em sala de aula (como são denominadas nessa EMEI), seguidas de horário de lanche (ou almoço no segundo horário); atividade de brincadeira livre no parque e de jogos e modelagem na sala de brinquedos. Essas atividades permanentes são entremeadas com atividades complementares como: leitura de histórias, ensaios para festas, sessão de vídeo etc.

Tendo poucos anos de existência, esta EMEI é considerada jovem na rede pública. Tem como vizinha uma escola de ensino fundamental também da prefeitura, mas o bairro não possui creche.

Quando iniciamos o estudo, a diretora e a coordenadora pedagógica eram substitutas, sendo que ambas inauguraram a EMEI. Uma pequena parte do quadro de professoras é composta de professoras efetivas e o restante de substitutas. Outra característica do quadro é que algumas professoras também exercem atividade docente no ensino fundamental.

No início do ano letivo de 1999 fomos recepcionados por uma nova diretora e uma nova coordenadora pedagógica, ambas efetivas, vindas da remoção do final do ano. No quadro de professoras não houve alteração.

Outra novidade no início do ano foi a reforma do prédio, apesar de não ter sido ampliado. Mesmo assim, a reforma pareceu aplacar a sensação de precariedade das condições de trabalho expressa por todos anteriormente.

EM CAMPO: A CRECHE

A creche possui três características básicas bastante distintas da EMEI. Localiza-se em um bairro de baixa renda, porém menos periférico. Possui prédio bem maior, mais adequado e um espaço físico bastante agradável. Não é tão jovem, tendo sido inaugurada há aproximadamente quinze anos e tido vários diretores.

Até 1998, o cargo de diretor de creche não era de carreira; os diretores eram comissionados. Mas, durante o trabalho de campo, houve mudança de direção na creche, tendo iniciado exercício nova diretora concursada. Essa ocorrência não alterou o trabalho de pesquisa, já que a nova diretora endossou a permissão para a realização da mesma e não realizou nenhuma alteração significativa no trabalho desenvolvido na creche durante o período em que realizamos as observações e as entrevistas.

Seu horário de funcionamento é das 6:30 às 18:30hs, sendo que as ADIs trabalham em dois turnos, e o pessoal administrativo e de apoio trabalha em período integral. A frequência média diária na creche é de 120 crianças com idades de zero a quatro anos, que a frequentam em período integral.

O quadro de pessoal é composto de trinta ADIs, responsáveis pelo trabalho direto com as crianças, sendo quinze do período da manhã e quinze do período da tarde; uma diretora, que responde pelo gerenciamento técnico e administrativo da creche; uma pedagoga, que planeja e coordena o trabalho educativo da creche; oito auxiliares de enfermagem, responsáveis pela observação e promoção dos aspectos de saúde na creche; um auxiliar administrativo, que realiza o trabalho administrativo e de pessoal; quatro auxiliares de cozinha, encarregadas do preparo da alimentação destinada às crianças; quatro auxiliares de limpeza, que realizam o trabalho de limpeza; um zelador, responsável por manter o bom funcionamento do prédio e suas instalações; dois vigias noturnos, que mantêm durante a noite a segurança do prédio; e duas médicas e um cirurgião dentista, funções que buscam atualmente se integrar ao trabalho de saúde na creche.⁹

O nível de escolaridade e tempo de serviço das ADIs é bastante variado. Enquanto algumas já possuem mais de 10 anos de exercício no cargo, outras são ingressantes do último

⁹ Desde 1996 as creches da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social possuem, em seu quadro de pessoal, servidores remanejados da extinta Secretaria Municipal de Saúde (médicos, dentistas, enfermeiros, psicólogos, etc.), que optaram por permanecer na prefeitura na ocasião da implantação do Plano de atendimento à Saúde do município (PAS). Neste ano de 2000, após o término da pesquisa de campo, a Prefeitura iniciou processo de reabertura de algumas Unidades Básicas de Saúde, convocando os profissionais que prestam serviços nas creches a reassumirem seus postos.

concurso realizado em 1998. Ao mesmo tempo, o quadro também é composto de ADIs que cursaram apenas o ensino fundamental, e outras que cursaram ou estão cursando o magistério.

O prédio da creche representa o tipo de construção moderna das creches municipais (que possuem dois andares), sendo bastante espaçosa e arejada.

Na parte superior localizam-se duas salas de berçário; um banheiro grande com banheiras de inox e mesa de troca dos bebês; uma sala de atividade com banheiro; uma sala de atividade utilizada como sala de televisão, um solário e um lactário.

No andar térreo localizam-se a diretoria, sala da enfermagem, secretaria e dois banheiros; segue-se o almoxarifado, lavanderia, banheiro de funcionários, refeitório e cozinha; seguindo-se um corredor, localizam-se três salas de atividade para as crianças maiores, um banheiro coletivo para as crianças e a porta de saída para o parque no final do corredor.

A área externa da creche possui como característica marcante a sua extensão. A área do parque é bastante grande, com árvores, gramado e alguns brinquedos.

O dia na creche segue uma rotina composta por uma sequência que se inicia com a recepção das crianças nos módulos; lanche; uma atividade que pode ser de jogos, desenho, colagem, pintura ou música em sala; brincadeira no parque; almoço; horário de repouso; lanche da tarde; atividade em sala; horário de parque; banho e jantar. Essa sequência diferencia-se no berçário menor e berçário maior em virtude da faixa etária das crianças.

A organização das crianças por módulos é de acordo com a faixa etária, que se inicia aos três meses, no berçário menor; um ano, berçário maior; um ano e meio, mini-grupo I (que na creche pesquisada é chamado de “piniquinho”); dois anos, mini-grupo II; três anos, maternal I; e quatro anos, maternal II. A mudança de um módulo para o outro é feita de acordo com a data de nascimento da criança.

Embora tenhamos iniciado o trabalho de campo na EMEI, iniciaremos a análise dos dados pela creche, início da trajetória da criança nas instituições de educação infantil.

CAPÍTULO III

A ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

O que em mim sente está pensando.

Fernando Pessoa

A entrada em cena, tanto na EMEI quanto na creche, se deu por meio de contato com a diretora. A receptividade das duas diretoras foi total. Ambas, sem qualquer exigência, “abriram as portas” de suas unidades prontamente. Houve apenas, tanto das diretoras quanto das educadoras, interesse em saber de que tratava a pesquisa.

De nossa parte, em ambas instituições, houve a preocupação em não detalhar os propósitos da pesquisa com o intuito de evitar que algumas crianças pudessem ser apontadas prematuramente pelas educadoras, como se houvesse a intenção de pesquisá-las individualmente, o que deturparia totalmente a estratégia teórico-metodológica adotada. Além disso, por outro lado, poderia estar-se afirmando precipitadamente a existência de representações que somente interessaria confirmar essa existência no discurso das educadoras e/ou na vivência cotidiana.

Foi nessa perspectiva que o propósito da pesquisa foi informado a todos os envolvidos, isto é, o foco da observação seria voltado para as relações vividas no cotidiano dessas práticas institucionais, que, embora produzidas em creche e EMEI, distintamente, teria-se como objetivo traçá-las, ao final da pesquisa, em uma visão integrada da educação infantil da criança de zero a seis anos.

Assim, as observações e entrevistas serão examinadas neste capítulo, com nomes fictícios atribuídos aos adultos e crianças, visando apontar a existência ou não de representações sobre a “criança-problema” e a forma como estas se metabolizam, instituindo um “lugar” nas práticas discursivas dessas instituições educacionais.

A observação do cotidiano da EMEI, assim como da creche, procurou caracterizar como “discurso” não só a expressão verbal, mas também gestos, expressões, movimentos, ações, tudo aquilo que parecia normatizar as práticas e instituir modos de ser e se relacionar desses protagonistas da cena institucional. A tentativa do estudo é, pois, transformar em texto

as observações e tomá-lo como a “fala da criança”, eleita como categoria geral no exame das observações.

Nas entrevistas, o intuito, por sua vez, é destacar a “fala sobre a criança” que, como categoria geral, norteará os comentários das entrevistas. A “fala da criança” e a “fala sobre a criança” serão, portanto, as categorias gerais que nortearão os trabalhos do presente estudo. As observações e entrevistas tentarão entrelaçar, então, a “lógica do que se vive” à “lógica do que se pensa sobre o que se vive” nessas práticas.

Muito embora nas observações o foco seja a criança, vista no cotidiano e nas relações que nele se produzem, as representações de uma prática social, neste caso, a educação de crianças em creche e escola de educação infantil públicas, se constituem em rede, no interjogo dos papéis e funções instituídas. Nessa perspectiva, não haveria como pensar a imagem “criança-problema” descolada das relações entre adultos e crianças.

As observações, a partir das quais crianças e adultos contribuem para dar “pistas” sobre o seu lugar nas relações, entremeadas com o exame das representações das agentes, conduzirão o percurso das análises. Dessa forma, pretende-se compor um quadro por meio do qual se delineie o perfil das subjetividades que nessas práticas se produzem.

OS “PERSONAGENS” DA CRECHE: FELIPE, CIBELE E ROBSON

A tomar pelos primeiros dias de observação na creche, aquilo que se diz, aquilo que “não se diz”, as formas como adultos e crianças praticam relações e vivem no cotidiano, indicam as formas de existência que essas práticas instituem. Nesse sentido, a observação pareceu confirmar-se também como um caminho para se pensar a vivência das crianças nessas relações. Estas se constituíram em “personagens” que foram surgindo na própria “trama” discursiva, e se definindo entre “principais” e “coadjuvantes” ao longo do caminho:

25/02/99 - 8:30

Choveu muito à noite. Há poucas crianças na creche hoje. No andar de baixo as crianças de três módulos, mini-grupo II, maternal I e maternal II, estão juntas em uma das salas assistindo televisão. Entro e sento-me no chão próxima à porta. Dentro da sala estão 25 crianças. Estão sentadas no chão. A sala está com as luzes apagadas. Isso diminui a luminosidade e parece aumentar o frio de um dia nublado como hoje. As crianças estão assistindo a um vídeo do “gasparzinho” trazido por uma ADI. Todos estão em silêncio. Quatro ADIs estão na sala com as crianças. Três crianças movimentam-se mais que as outras, deitando-se no chão às vezes.

ADI1: Como chama esse menino novo?

ADI2: Eduardo. Senta direito, menino.

Dois meninos estão sentados encostados na parede no fundo da sala. Conversam entre si.

ADI1: Felipe, fica quieto!

Termina o vídeo. A ADI retira a fita e liga a TV. As crianças se movimentam enquanto ela procura um canal para assistirem.

ADI1: Sentem direito. Cruzem as perninhas e prestem atenção!

ADI2: Podem tirar o moletom.

Algumas crianças tiram a blusa de manga comprida, outras não.

ADI3: Vamos gente! Tirem! Vem aqui Léo que eu tiro para você.

O menino levanta e vai até ela. A ADI retira a blusa e diz: *Pronto. Vai sentar “bolão”.*

ADI1: João, pare de mexer com a lara, senão vou te tirar daí!

Eduardo deita-se no chão novamente.

ADI2: Sente direito menino. Puxa! Que menino teimoso!

As ADIs exigem silêncio, mas, às vezes, conversam entre si.

Começa o programa dos “Teletubbies”.

As crianças gritam: *EH!!!*

A maioria das crianças canta a música de abertura de programa batendo palmas. As crianças assistem o programa. Estão em silêncio. Prestam bastante atenção.

ADI1: João, vai sentar na parede junto com o Felipe e o Cícero. Deixa a lara sossegada. Vai sentar lá.

Quem senta na parede senta atrás de todas as crianças. Parece uma forma de controle distanciar dos outros a criança que incomoda. Termina o programa do Teletubbies. Começa outro desenho mas a atenção das crianças já não é a mesma. Bem poucos estão prestando atenção. Há um burburinho na sala.

ADI1: Daqui a pouco vamos ter que desligar a TV, eles vão enjoar.

Três das ADIs chamam atenção das crianças ao mesmo tempo. Várias estão conversando ou se mexendo, sem prestar a atenção na TV, mas não saem do lugar.

9:30

ADI2 desliga a TV. O zelador da Creche entra na sala e retira a TV e o vídeo. Várias crianças pedem para ir ao banheiro e para beber água. As ADIs permitem. Há movimentação de crianças entrando e saindo da sala. As luzes são acesas. A ADI1 combina com as outras ADIs que irá cantar musiquinhas com as crianças.

Em seguida ela bate palmas:

– Pessoal! Sentem-se aqui na linha junto com a tia.

Há um círculo pintado no chão. A ADI senta-se com as crianças. As outras ADIs ficam fora do círculo somente observando. Ela comanda a atividade. Chama um menino para sentar ao seu lado. Enquanto canta as músicas incentiva-o a cantar. Não noto nada de estranho mas ela o aponta para mim e diz que ele está com problemas. Seu nome é Robson. A ADI canta em tom de voz alta, canta rápido, faz muitos gestos, cobra participação de todos e as crianças precisam prestar muita atenção para acompanhá-la, apesar de as letras das músicas serem conhecidas de todos. Todos devem acompanhar o seu ritmo.

10:00

Encerra-se a atividade de música. As crianças voltam com as ADIs para as suas salas. Acompanho a ADI do maternal II, da sala de Robson, e lhe pergunto o que há com ele.

ADI: Os pais se separaram. Ele não está bem. Está deprimido.

As crianças, em sua maioria, permanecem quietas e paradas o tempo todo. A movimentação é permitida apenas para irem ao banheiro. O disciplinamento dos corpos parece ser eficiente. Apenas algumas resistem, “esquecem” e se mexem, ou não aguentam a

imobilidade e mexem no colega do lado. Mesmo com a maioria das crianças se comportando conforme o esperado, o controle é atento e intenso, e, dele, todas educadoras participam.

Mesmo na hora de cantar o controle permanece. Cantar parece uma atividade que deve ser bem ensaiada e nada pode sair errado. Todos têm que participar. E somente conseguem fazê-lo acompanhando as músicas cantadas pela educadora com voz forte e alta, com muitos gestos e ritmo que necessitam de atenção e rapidez para acompanhar. Todos cantam. Nada parece escapar ao controle. As ADIs que não cantam “observam”.

Para assistir televisão existia um “motivo” para o silêncio, mas a postura sentada com a perna cruzada parecia difícil de se manter e de ser exigida. Normatizar os corpos parece ser a ordenação instituída. O controle, contudo, atinge a todos, indiferenciando adultos e crianças, imersos num clima de tensão, num momento de aparente “descontração”.

A educadora indica um menino que, segundo ela, está com “problemas”. Nada o destacou do grupo, a não ser o fato de ter sido destacado por ela e pela sua aparente falta de “entusiasmo” para cantar. Mas a forma como o único diálogo possível se apresentou, somente por ordens de comando: “senta direito”, “fica quieto”, “presta atenção”, aponta imagens sobre uma ação em que todos os adultos parecem empenhados em conter a criança. Esta corresponde à expectativa e se comporta conforme o esperado. A não ser aquela que, tendo “problemas”, permite-se não cantar adequadamente.

Apesar de demonstrar preocupar-se com o menino, a ADI imediatamente atribui sua falta de entusiasmo para cantar à situação familiar que ele estaria vivendo. Este foi “destacado”, mas “desculpado”, das demais crianças por não estar participando adequadamente. Robson pareceu apenas pouco disposto para acompanhar o ritmo e a intensidade de movimentos; contudo, a ADI parecia estar dedicando atenção especial a Robson em virtude de seu “problema”.

Na semana seguinte, em outro horário, ainda conhecendo melhor a creche, uma menina traz à tona novas imagens que, pelo “avesso”, produz um “estranhamento” importante para se atribuir sentido ao lugar da criança nessas relações:

12/03/99 - 13:30

Sala do mini-grupo II. Vinte crianças estão na sala. Elas começam a acordar vagarosamente após o horário do sono. Duas ADIs estão com as crianças desse módulo. Estão sentadas em cadeirinhas perto da porta. Fico junto delas. As primeiras crianças que

acordam levam até as “tias” (como são chamadas pelas crianças) seu calçado e sentam-se no chão à frente delas para serem calçadas. Há diferenças. Algumas crianças se calçam sozinhas, outras somente vão até as ADIs para que elas amarrem o calçado, geralmente tênis; outras colocam as meias mas não os sapatos. As primeiras a acordar iniciam o movimento na sala. Depois de calçadas saem para o banheiro, voltam, circulam pela sala, guardam a chupeta na mochila ou pedem para a ADI1 guardar; rodeiam os amigos que ainda dormem e vão produzindo um burburinho que vai crescendo à medida que todas vão acordando. Quando o número de crianças acordadas aumenta, a ADI1 não espera mais as crianças virem até ela. Levanta-se e vai até os colchonetes amarrar o calçado e guardar a chupeta das crianças, uma a uma. A maioria ainda está com “cara” de sono. Uma menina aproxima-se de um dos meninos que acabou de acordar e que está sentado no colchonete. Ela retira suas meias de dentro do tênis que está ao lado do colchonete. Ele não esboça nenhuma reação. A menina abaixa-se na sua frente, coloca o pé dele em seu colo e começa a colocar a meia. Ele consente.

Pergunto para a ADI2 se ele não sabe colocar as meias.

ADI2: Ih! Esse aí é devagar.

A menina coloca as duas meias, depois o tênis, mas não consegue amarrá-lo.

ADI1 aproxima-se deles e diz: *Deixa, Cibelee.*

A ADI1 amarra o tênis do menino. Cibelee pega a chupeta dele e vai até uma mochila que está pendurada, retira-a da parede, guarda a chupeta e recoloca a mochila no lugar. Ela tem uma carinha viva, cabelos loiros cacheados que lhe dão um ar de “sapeco”, e sorri o tempo todo. Esperta, parece conhecer a mochila do colega. Todas as crianças já acordaram. A ADI2 continua amarrando o tênis de quem não sabe amarrar sozinho. Quem já foi ao banheiro começa a circular pela sala. A ADI1 começa a levantar os colchonetes, e colocá-los um sobre os outros encostados na parede. Cibelee e outra menina começam a pular sobre os colchonetes que escorregam, desfazendo a pilha e formando um escorregador.

ADI1: Estas duas são terríveis, vieram esta semana da sala do “piniquinho” (como é chamado o mini-grupo II nessa creche). Esta aqui então, a Cibelee, é danada. Se eu bobear, ela vai lá para a rua!

Cibelee pula sobre os colchonetes parecendo não se importar se os está derrubando.

Enquanto retira os lençóis dos colchonetes, a ADI1 adverte: *Parem com isso, vocês estão derrubando todos os colchonetes!*

As meninas continuam pulando. Cibelee dá gargalhadas com sua colega parecendo adorar a brincadeira. Ela tem um rostinho alegre. Com jeitinho maroto, olha como quem sabe que

está desfazendo o trabalho da “tia”. Sua risada atrai outras crianças que se juntam à brincadeira.

ADI1: Podem parar! Deixem os colchonetes aí! Não é para brincar com eles! Peguem as revistas e sentem-se no chão.

A ADI1 empilha novamente os colchonetes. A pilha alta impossibilita a continuidade da brincadeira. As crianças retiram revistas do balcão, sentam-se no chão e começam a folheá-las. Cibeles se destaca no grupo. Comunica-se com os colegas com gestos, palavras e pelo rosto sorridente. Ela parece liderar a movimentação das crianças pela sala. Algumas a acompanham. Folheia rapidamente as revistas, troca com os colegas ou vai ao balcão devolvê-las e pegar outras. Há também disputas de revistas entre as crianças, além das que não se interessaram pela atividade. Cibeles vira com gesto rápido a folha da revista e acha graça. Dá risada e repete o gesto com a próxima página, mostrando-o às crianças que estão à sua volta. As crianças riem junto com ela. O gesto virou diversão. O jeito alegre de Cibeles parece contagiar as outras crianças.

ADI2 sentada ao meu lado, sorrindo a observa: Essa menina é uma graça!

Léo, o menino ajudado por Cibeles, não se interessa em pegar as revistas, vem até a ADI2 chorando. Não consigo entender o que ele quer.

ADI2: Vai pegar uma revista.

O menino permanece perto dela chorando baixinho. Percebo que é o mesmo menino que, na observação anterior, a outra ADI havia chamado de “bolão”. Ele não é obeso, embora seja mais gordo que as crianças de seu grupo.

A ADI2 não o reprime por chorar mas não parece interessada em saber o que ele quer. A ADI1 está na porta da sala. Nota que Cibeles não está na sala.

ADI1: Cadê a Cibeles?

A ADI1 sai da sala, entra no banheiro em frente à porta e volta.

ADI1: Onde será que ela está? Será que já correu para fora?

Ela olha no corredor em direção à porta de entrada e vê Cibeles na porta principal. Sai correndo e volta segurando-a pela mão. Cibeles sorri com ar de quem burlou a vigilância para conhecer o novo espaço, que agora pode ocupar, vindo para o andar de baixo.

ADI1: Olha só como ela é terrível! Tenho que ficar o tempo todo ligada! De vez em quando ela some! Quando vejo está lá na frente!

ADI2: Vem cá, sua danadinha!

Cibeles se aproxima e a ADI2 a abraça: *A tia já não falou que não pode ir lá fora?*

A ADI2, mais tranquila, parece se encantar com a nova integrante do grupo, enquanto a ADI1, mais agitada, parece se consumir em preocupação com a agilidade e curiosidade da pequena Cibeles.

14:30

As ADIs organizam a fila e vão com as crianças para o refeitório.

Cibeles: Tia, deixa eu ir na frente?

Cibeles coloca-se à frente da fila sem esperar resposta e segue para o refeitório.

No refeitório, as crianças ocupam espontaneamente as quatro mesinhas, com quatro lugares cada, que, dispostas lado a lado, formam a fileira do mini-grupo II. Ajudo-as a distribuir as canequinhas de café com leite para as crianças. Cibeles conversa com seus colegas de mesa. Fica em pé, coloca um joelho sobre a cadeira, debruça-se com as mãos no queixo e cotovelos sobre a mesa enquanto conversa e aguarda seu lanche. Quando lhe entrego a canequinha, Cibeles me olha sorrindo com ar de curiosidade. Os outros grupos chegam depois. Enquanto Cibeles toma seu lanche, a observo. Bastante descontraída e irreverente, ela “fala” com o corpo, olhar e sorriso.

Há apenas dois dias naquela sala, Cibeles parece (re)produzir representações que atribuem a Léo (o garoto do tênis desamarrado) o lugar de quem é “cuidado”, de quem não sabe fazer sozinho, por isso precisa ser ajudado. Parece não haver “tempo” para que Léo tenha ritmo próprio nem “espaço” para que expresse suas necessidades, apesar de sua insistência. Para o seu ritmo, seu choro, não há lugar, onde tudo parece ter que estar no tempo “certo”.

As crianças acordam e sabem o que devem fazer. Não é preciso conversa. Essa sala parece ser o lugar de aprender a calçar o sapato sozinho e as crianças parecem corresponder ao que se espera delas. Se o cotidiano tece relações, Cibeles e Léo apontam uma fresta para entrever as subjetividades que nessas práticas se institui.

A espontaneidade e alegria de Cibeles mostram a criança falando de si. Mas por que essa sua característica chama tanto a atenção? Por que parece ser “exceção”? Qual o lugar da criança nessa creche?

26/03/99 - 11:00

Somente as crianças do mini-grupo II, do maternal I e maternal II fazem as refeições no refeitório. Aproximadamente sessenta crianças estão almoçando. Acompanho as crianças

da sala do maternal II para o almoço. Todas saem da sala, em fila, para o refeitório. Quando chegamos, vejo Cibele. Noto que está diferente. É a segunda vez que a vejo. A expressão do seu rosto não é a mesma, está muito apagada, abatida talvez. Está quieta, parece cansada ou com sono. Mas é hora do almoço! Poderia estar doente?

11:45

O almoço é rápido. As crianças do maternal II terminam de almoçar e saem em fila para o banheiro. As meninas entram para escovar os dentes e os meninos aguardam em fila no corredor. A ADI toma conta de quem está fora e de quem está dentro do banheiro. Mas tem dificuldade. Ela distribui a escova de cada menina, coloca pasta de dente, controla as brincadeiras com a água e a demora na escovação. As crianças escovam os dentes, devolvem a escova, enxugam a mão e vão para a sala. Mas não têm pressa. Algumas ficam sentadas no vaso sanitário observando o movimento. Outras querem conversar, brincar com a água. A ADI as apressa e repreende quem brinca com a água. Tudo é feito de modo muito rápido. As meninas vão entrando na sala, que fica em frente ao banheiro. Tiram o sapato e deitam no colchonete que já está preparado. Os meninos entram no banheiro, a ADI distribui as escovas, coloca a pasta de dente e vai para a porta da sala aguardá-los voltarem da escovação. Os meninos voltam e se deitam.

12:00

Todos já estão deitados e em silêncio.

Nos vínculos concretos, é Cibele quem começa a apontar para a subjetividade presente nessas relações, efeito de uma prática onde há um nítido “controle” do tempo, do espaço, da linguagem e do corpo. As crianças parecem saber o que se espera delas e correspondem. Tudo transcorre conforme o esperado. Tudo parece cronometrado: o tempo de almoçar, escovar os dentes e dormir. Nada de “anormal” interrompe a sequência da rotina.

Curiosamente (ou não), o curso da observação nesse momento suspeitava de algo que estivesse ocorrendo “com a menina” como explicação para uma expressão tão oposta da presenciada em outro período. Embora ele pudesse ser momentâneo, era preciso “estranhar” o que parecia “normal” e buscar sentidos ao comportamento de Cibele. Nesse momento, ainda não havia clareza dos motivos do seu surgimento como personagem. Enquanto isso, as perguntas se intensificam quando as crianças brincam. Parece existir uma “ordem” que estas tentam romper, mas não conseguem:

12/03/99 - 15:00

As crianças do mini-grupo II terminam o lanche e as ADIs as conduzem, em fila, para a sala. Quinze crianças estão na sala. A ADI2 fica com as crianças enquanto a ADI1 vai buscar no armário da pedagoga jogos de blocos lógicos para as crianças. Ela volta com vários jogos idênticos de peças coloridas de empilhar e montar. Os jogos parecem novos e os conjuntos parecem estar completos.

ADI1: Todo mundo sentado na linha!

Ela abre os jogos e coloca no meio das pernas de cada criança algumas peças avulsas. As duas ADIs sentam-se nas cadeirinhas. As crianças brincam individualmente e as ADIs observam.

15:20

Algumas crianças começam a se movimentar, saindo de seus lugares e pegando peças de outras. As ADIs conversam comigo.

15:30

Algumas crianças começam a jogar as peças em outras. As peças são pequenas, de madeira e pesadas. Várias crianças estão jogando peças umas nas outras.

ADI1: Chega! Vamos guardar! Já virou bagunça.

Ela abre as sacolinhas e passa entre as crianças que vão colocando as pecinhas até que todas sejam guardadas. As ADIs permitem que as crianças peguem revistas no balcão e se sentem no chão para folheá-las.

A ordenação presente nessa sala parece esperar que a criança, ainda bem pequena, saiba brincar sozinha e com as outras crianças, utilizando-se adequadamente dos jogos que visam ao desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas. Se isso não ocorre, supõe-se que “a criança” não “sabe brincar”.

Nesse plano imaginário, o brincar por brincar parece não ter lugar. O lúdico pode romper com o “previsível”, produzir estranheza, que, rompendo com a norma, pode significar “desvio”.

A “ousadia” por não brincar conforme o esperado tem como efeito a interrupção da brincadeira. Mas a criança concreta vai mostrando que nem sempre, na sua maneira de ser e de se expressar, consegue se “adequar” à sequência e à norma:

20/05/99 - 8:00

As crianças terminaram de tomar o café da manhã. Quarenta crianças estão no refeitório, são da turma do mini-grupo II e do maternal I. A turma do maternal II está no parque. As ADIs estão resolvendo qual atividade vão dar em conjunto. Duas das ADIs propõem que contém uma história mas não se decidem. Isabel, auxiliar de enfermagem, está no refeitório. Parece haver um impasse e ninguém se manifesta. Uma das ADIs não se manifesta. Isabel vem para o meio do refeitório, sem combinar com as ADIs, e anuncia que irá contar uma história. Ela começa a contar a história do lobo mau. Dá bastante ênfase ao perigo que chapeuzinho corre. Gesticula bastante e imita a voz do lobo que parece ameaçador e a todos querer comer. As crianças se agitam bastante, gritam e fazem cara de suspense quando o lobo come a chapeuzinho e a vovózinha. Isabel coloca rapidamente uma blusa por baixo da roupa e fica com a barriga grande.

Isabel: Nossa! Estou tão cansado, acho que comi demais! Mas ainda tem mais espaço na minha barriga! Vou comer vocês!

As crianças entram no jogo com Isabel. Gritam “representando” que estão com medo do lobo. Estão gritando, se movimentando, fazendo barulho. Parecem se divertir numa mistura de medo e prazer. Isabel encerra a história de repente e todas ADIs controlam a euforia das crianças avisando que terminou a brincadeira. Isabel traz folha de sulfite, lápis de cor e distribui às crianças. As ADIs pedem às crianças que desenhem a história.

Uma das ADIs se aproxima de uma das mesinhas e diz para as crianças:

– Vocês não vão desenhar. E abaixem a cabeça!

Os três meninos que estão na mesinha olham surpresos. Também não entendi. Não percebi nada além da movimentação, talvez mais exagerada, das crianças. Todas as ADIs e Isabel dão sugestões nos desenhos das crianças.

ADI1: Faça a bolinha que são os docinhos que a chapeuzinho levou para a vovó.

ADI2: Faça o lobo mau.

Isabel pega o lápis de um menino e desenha: *Olha! Uma árvore... Um coelhinho...*

Parece haver muita ansiedade quanto ao cumprimento da proposta e em identificar figuras no desenho das crianças. A ADI que não deixou os meninos desenharem se aproxima da mesinha deles e diz:

– A tia está muito triste com vocês. Se vocês continuarem se comportando assim, não gosto mais de vocês.

Em seguida, a ADI circula entre as mesinhas. Também estou vendo os desenhos. Quando passo pela mesinha proibida de desenhar, um dos meninos me diz:

– Tia, eu não fiz.

Pareceu-me uma tentativa tímida de protesto e, quem sabe, reivindicação para que eu interviesse por eles. A ADI se aproxima e me diz:

– *O que eu fiz não foi muito pedagógico. Mas na prática é muito difícil se cumprir o pedagógico.*

As ADIs recolhem os desenhos.

9:00

As crianças saem para o parque.

A excitação causada pelo medo do lobo mau, diante da interpretação da auxiliar de enfermagem, é punida com a exclusão das crianças da atividade. Não há lugar para pequenos atos de autonomia, mesmo adequados a uma atividade que desperta prazer e divertimento. Na imagem da prática que o imaginário da creche parece configurar, a bem do “pedagógico”, nada pode sair do “controle”, da “sequência” esperada, nem o movimento, nem o desenho.

Ainda nesse momento e de forma intrigante, Robson, o qual, a princípio, pareceu que despertaria todas as atenções, “cede” lugar a Cibele, cujo comportamento torna-se o foco da observação nesse momento. Primeiro ela parece apontar para a “exceção”, agora, parece apontar para a “regra”:

16/04/99 - 11:30

A ADI do maternal II pede às crianças que formem fila e sai com elas para o almoço. No refeitório, as mesinhas, com quatro cadeirinhas cada, estão dispostas em três fileiras que são ocupadas sempre pelo mesmo módulo (como é chamado cada grupo dividido por faixa etária). As ADIs colocam rapidamente nas mesinhas os pratos que já estão prontos em cima do balcão da cozinha. A rapidez e agilidade das ADIs contrastam com o ritmo das crianças, que é mais lento. A postura de uma das ADIs chama bastante a atenção desde a primeira observação. Ela tem uma expressão séria e fala com as crianças sempre dando bronca.

ADI: Vai, Celso, anda logo, sem frescura.

Cibele está quieta sentada na cadeira sem se mexer, não sorri. Não sorri com seus colegas de mesa como é seu jeito de se comunicar. Está com a fisionomia abatida. Estaria adoentada ou assustada?

As duas ADIs do mini-grupo percorrem as mesinhas incentivando as crianças a comerem.

ADI1: Anda logo, está esperando o que para comer?

ADI2: Come, Gilson, tem batatinha, salsicha, está uma delícia!

O tempo destinado a esperar as crianças comerem é curto.

As ADIs passam de mesa em mesa colocando uma ou duas colheres de comida na boca de cada criança, ajudando a comer quem é mais vagaroso e retirando os pratos. Os gestos são rápidos. A bandeja com a sobremesa já está no balcão.

As ADIs servem uma fatia de abacaxi para cada criança. Algumas recusam. Mas quem come o faz com gosto.

ADI1: Mini-grupo! Prá sala!

As crianças se levantam e começam a formar fila. Mas o ritmo é vagaroso, bem diferente da maneira como as ADIs servem o almoço e solicitam para que as crianças comam logo. Algumas crianças ainda não conseguiram entrar na fila. Cibeles já está na fila olhando distraidamente para o salão. A ADI1 arruma, uma a uma, as crianças que ainda estão fora e as coloca na fila de forma enérgica.

ADI1: Vamos logo lerdeza! (Colocando na fila uma criança atrás de Cibeles).

Quando ouve a voz da “tia”, Cibeles se assusta, dá um pulo e, automaticamente, sem olhar para trás, coloca as duas mãos no ombro do colega da frente. As ADIs saem do refeitório com a fila das crianças do mini-grupo.

Nesse momento, a hipótese de que Cibeles esteja com expressão diferente devido a doença parece remota. A maneira como as relações se processam indica a força da ordem instituída. Há muita pressa. As tarefas devem ser cumpridas. O tempo e o ritmo da criança devem se adequar ao ritmo e ao tempo da tarefa. Não há espaço para o tempo da criança, nem para a criança. São os efeitos dessa subjetividade “fabril” que Cibeles parece expressar. Não há espaço para a criança ser como é. Ela deve se adaptar. Essa subjetividade lhe imprime marcas. O olhar de Cibeles expressa isso. As crianças parecem “contar” sobre o seu lugar:

03/06/99 - 11:00

Refeitório. Na turma do mini-grupo II todas as crianças comem, quietas e comportadas. O almoço é rápido, mesmo entre as crianças mais pequenas. Uma das ADIs parece não estar com muita paciência. Comenta, com a auxiliar de enfermagem que está perto dela, sobre um menino que está chorando:

– *Esse menino não come nada, a mãe dele nem trabalha fora, não sei porque ela traz a criança na creche.*

A ADI passa pelas mesinhas.

ADI: Que coisa! Precisa fazer essa sujeira, Natália? Não é para derrubar no chão!

A ADI vai dando as últimas colheradas de comida na boca de quem ainda não terminou.

ADI: Vocês não comem nada!

Dois meninos novos no grupo quebram o rigor e o controle imposto. Demoram para comer. Choram porque a “tia” troca a cadeira em que estavam sentados por uma que ela julga ser mais adequada para eles. Ela pergunta aos meninos se querem mais comida e eles respondem que não.

ADI: Me mandaram duas bombas!

Um dos meninos continua chorando inconformado com a troca de sua cadeira por uma menor.

A ADI se aproxima do menino e diz: *Você que ir para o banheiro?! Se não parar de chorar você vai para o banheiro!*

O menino pára de chorar.

As crianças menores ainda não têm seus corpos e movimentos controlados. Parece haver um trabalho intenso a se fazer, recheado de ameaças e chantagens às quais todos se rendem. As relações observadas indicam que as estratégias de resolução dos “problemas” podem ser várias para adequar a criança à norma. E as demandas das crianças parecem representar, em alguns momentos, “obstáculos”.

No traçado da norma, não há lugar para protesto. A criança deve obedecer. A sequência rígida da rotina parece contribuir para normatizar os corpos, a linguagem, o movimento, o desejo. No entanto, um novo “personagem” vem indicar que contar histórias muito bem pode ser uma estratégia valiosa para se destacar nessas relações:

18/03/99 - 10:00

Entro na sala do maternal II e a ADI me explica que Felipe vai contar novamente para as crianças a história que ela havia contado outro dia. Todas as crianças estão sentadas em círculo na linha junto com a ADI e o menino está no centro dele.

Felipe: Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho. Sua mãe mandou ela levar doces para sua vovozinha, mas ela não podia ir por dentro da floresta se não o lobo mau que morava lá pegava ela. Mas ela não obedeceu a mãe dela e foi na floresta. O lobo viu ela e foi na frente dela. Ele comeu a vovozinha e quando a chapeuzinho chegou perguntou pro lobo: Por que esses olhos tão grandes? Para te ver melhor (Felipe faz a voz do lobo); por que essa boca tão grande? Para te comer melhor! (Faz a voz do lobo). E

comeu a chapeuzinho! O pai dela foi procurar ela, matou o lobo e tirou a chapeuzinho e a vovó da barriga dele.

ADI: Muito bem, Felipe! Palmas para ele, pessoal!

Todos batem palmas.

A ADI me apresenta Felipe com muito entusiasmo. Ele é bastante expressivo além de parecer muito “popular”. Criança que conta história é o orgulho da “tia”. Exemplo de “desenvolvimento” esperado, do sucesso da agente. Porém, na semana seguinte, em outro horário, Felipe me foi apresentado de forma bastante “diferente”:

25/03/99 - 15:35

Entro na sala do maternal II. Estão presentes dezessete crianças. Depois do lanche, a ADI voltou com as crianças para a sala. Elas não puderam ir ao parque hoje porque o gramado está molhado devido à chuva. As crianças estão sentadas na linha e a ADI em uma cadeirinha. Sento-me no chão fora da linha. A ADI me informa que acabou de contar a história do sapo que virou príncipe.

ADI: Agora nós vamos brincar de imitar o sapo. Como é que o sapo faz? Quem sabe?

Felipe: Eu sei.

ADI: Então mostra.

Felipe imita um sapo.

ADI: Vamos lá, todo mundo fazendo como o sapo faz!

Todas as crianças imitam um sapo.

ADI: Agora nós vamos fazer a dobradura do sapo. Vou buscar umas mesas e já volto.

A ADI sai da sala. Volta com uma mesinha e me explica: *Tenho dificuldade de trabalhar com eles sem mesinha. Tenho que trazer do salão para cá e depois levar de volta.*

Divide as crianças nas mesas e distribui um pedaço de papel dobradura verde para cada uma. Em seguida, pendura no varal a dobradura do sapo já pronta e avisa:

– É assim que vai ficar o sapo de vocês. Olha que legal!

A ADI distribui vários lápis coloridos em cada mesinha e uma tesourinha para cada criança. Começa dar explicação para as crianças de como dobrar o papel. Em uma das mesinhas, as crianças estão conversando. É a mesa onde está Felipe. Felipe parece estar dizendo algo a seus colegas que prestam a atenção nele.

ADI: Prestem a atenção, se não vocês não vão conseguir fazer.

Continua a explicação e as crianças dessa mesinha continuam conversando.

Uma menina vem chorando até a ADI: *Tia, o Felipe me bateu.*

ADI: *Felipe! Não faça mais isso!*

A menina volta para a mesa.

ADI (para mim): *Ele bate e belisca as crianças o tempo todo. Não sei o que fazer com ele.*

A ADI circula entre as mesinhas para verificar a dobradura que as crianças estão fazendo.

Felipe bate com a mão fechada na cabeça da mesma menina. A menina chora.

A ADI aproxima-se de Felipe: *Felipe, por que você fez isso?*

Felipe não responde.

ADI: *É a última vez que vou falar para você não fazer mais isso. Se você bater nela novamente, vou te colocar sentado em outra mesa sozinho.*

A ADI volta a circular entre as mesinhas observando as crianças e ensinando-as a pintarem os olhos e a boca do sapo.

Felipe bate novamente na menina e lhe diz: *Vou cortar sua orelha! Vou cortar seu braço!*

ADI (virando-se para ele): *Não vai cortar nada!*

Felipe fica quieto.

ADI (para mim): *Ele adora ouvir história. Sabe contar direitinho depois. Mas bate em todo mundo. Não sei o que fazer com ele.*

A ADI circula entre as mesinhas, vai recolhendo as dobraduras que as crianças estão terminadas e as pendura em um varal que fica na parede.

16:00

A ADI retira as mesinhas da sala.

Mesmo com a força do instituído determinando a ordenação do tempo e do espaço e indiferenciando a todos na norma a ser seguida, as crianças nem sempre agem conforme se espera. Estas parecem encontrar brechas e produzir estratégias de resistência a uma subjetividade segundo a qual o normal é a criança que “passivamente” realiza as atividades.

Enquanto fala com as crianças, com ar de seriedade, Felipe parece ser atentamente ouvido por elas. Enquanto “enuncia seu discurso”, parece ter o reconhecimento dos colegas, que, no entanto, protestam quando este “exagera” no assentimento que lhe é dado por estes.

Ao que parece, diferente de sua colega do outro período, o motivo das dificuldades da ADI é Felipe e não Robson, ambos da mesma sala. Felipe ignora a determinação da ADI de não continuar batendo na colega e o faz. Sem maiores “explicações”, resolve a seu modo seus impasses com as crianças a despeito das

consequências. No entanto, na semana seguinte, em outro horário, Felipe se comporta de outra forma:

31/03/99 - 10:15

A ADI do maternal II começa a chamar as crianças para formarem fila.

Felipe ainda não atendeu ao chamado. Está entre dois meninos e uma menina que está sentada no chão. Um dos meninos pisa sem querer na mão da menina e ela começa a chorar. Felipe avisa o menino apontando para o seu pé. O menino retira o pé de cima da mão dela, e Felipe (parecendo querer dar o “troco”) faz gesto que vai pisar sobre seu pé mas não consegue porque o menino se afasta. Todos vão para a fila. A ADI organiza e orienta as crianças para que coloquem o braço uma no ombro da outra. Entra com as crianças em fila cantando: *Piui abacaxi, piuá maracujá*. Na sala, pede às crianças que se sentem na linha e senta-se também. Quinze crianças estão presentes. Sento-me na cadeirinha próxima à porta. Ela chama três crianças, uma por vez, para trocarem de roupa. As crianças pegam suas mochilas e a ADI retira delas camiseta e shorts. As crianças começam a se trocar. Seus movimentos são lentos mas parecem saber se vestir sozinhas e gostar disso. Olham para mim parecendo conferir se as estou vendo se vestir. A ADI levanta-se e termina de vestir a última criança que pareceu frustrar-se com isso. Em seguida, vai com as meninas ao banheiro para lavarem as mãos.

ADI (para os meninos): Comportem-se. Quem não se comportar vai para a sala do berçário.

Peço para os meninos cantarem uma música enquanto aguardamos a volta da ADI.

Todos cantam: *O sapo não lava o pé! Não lava porque não quer! Ele mora lá na lagoa! Não lava o pé porque não quer! Mas que chulé!*

A ADI volta com as meninas. Chama os meninos para irem ao banheiro. Os meninos saem. Ela senta-se na linha com as meninas. Os meninos vão voltando aos poucos.

ADI: Vou escolher o coelhinho mais bonito para cantar.

Os meninos voltam, sentam-se e olham para a tia com expressão de expectativa.

ADI: Vou esperar o coelhinho mais bonito voltar do banheiro.

Quando todos chegaram, a maioria se oferece para cantar. Vários se levantam e falam ao mesmo tempo com ela.

ADI: Chega! Todo mundo sentado com a cabecinha no joelho.

As crianças sentam-se e abaixam a cabeça entre os joelhos.

ADI: Pronto! Podem levantar a cabeça e ficar em silêncio. Agora eu vou escolher.

ADI: Todos são feios. Vou escolher o coelhinho mais bonito para cantar. Vem, Felipe.

Felipe se levanta, vai ao centro do círculo e canta: *Coelhinho da páscoa, que trazes pra mim? Um ovo, dois ovos, três ovos assim. Um ovo, dois ovos, três ovos, assim. Coelhinho da páscoa, que cores que tem? Azul, amarelo e verde também. Azul, amarelo e verde também.*

Todos batem palmas.

A ADI pede às crianças que se sentem no chão em fileira, encostadas na parede enquanto ela varre a sala. Felipe e Robson circulam pela sala.

ADI: Sentem-se.

Os dois meninos continuam circulando pela sala.

ADI: Se vocês não se sentarem, vou levá-los para a sala do berçário.

Felipe e Robson sentam-se.

Apesar de sentadas, todas as crianças conversam e se movimentam.

ADI: Estou de mal do maternal II. Não falo mais com vocês.

Um menino: Tia, o que tem de almoço?

Uma menina: Tia, a gente já vai almoçar?

ADI: Todo mundo com a cabeça nos joelhos. Não falo com mais ninguém. Já disse que estou de mal.

A ADI termina de varrer a sala e coloca os colchonetes no chão, lado a lado, já preparando a sala para o horário do descanso após o almoço.

ADI: Podem se levantar. Vamos formar a fila.

Robson: Tia, eu vou comer tudo!

Outras crianças: Eu também.

11:00

As crianças saem em fila para o refeitório.

A ADI que estava nessa sala hoje nada comenta sobre os dois meninos. Ao contrário, neste período, Felipe parece ocupar um lugar muito especial: o “preferido”. E parece gostar disso. Sua postura enquanto canta é a de quem se envaidece diante da plateia. Ele se comportou de maneira bastante diferente do período da tarde. Mas as estratégias de disciplinamento e controle no período da manhã também são outras. A ADI utiliza-se de ameaças que parecem surtir efeito diante das promessas das crianças de que irão se comportar e comer para “agradar a tia”.

Felipe parece ser problema para uma ADI e Robson para outra, e por motivos aparentemente diferentes. Como isso se processa no cotidiano?

27/04/99 - 10:45

ADI do Maternal II faltou, outra ADI está com as crianças. No parque, ela chama as crianças para formarem fila e entrar na sala. Dezoito crianças estão presentes.

ADI: Todo mundo sentado na linha.

Nem todas as crianças sentam. Alguns meninos pegam carrinhos que estão no balcão e começam a brincar.

ADI: Guardem os carrinhos e sentem na linha.

Ela avisa que vai buscar livrinhos de história e sai da sala. Os meninos não guardam os carrinhos. Ela volta com três livros de história infantil.

ADI: Todo mundo na linha, vocês não ouviram? Querem ir para a sala da Guiomar? (Referindo-se à ADI que observei ser bastante brava com as crianças no refeitório)

Os meninos guardam os carrinhos e sentam na linha.

ADI: Vou ler para vocês a história da águia que quase virou galinha. Todo mundo sentado com as pernas cruzadas, se não eu não vou ler.

ADI: Era uma vez uma águia que foi criada num galinheiro. Cresceu pensando que era galinha (...). O bico era grande demais, impróprio para catar milho, como todas as outras galinhas faziam.

A ADI mostra as figuras do livro para as crianças. As crianças se movimentam para ver as figuras. Um menino está deitado no chão.

ADI: Serginho, senta direito. Se vocês não ficarem quietos, não gosto mais de vocês.

ADI: A águia era grande, atlética. Mas queria ser igual às outras galinhas. Tomava lições de cacarejo. Andava meio agachada para ser do mesmo tamanho que as galinhas. Mas o que mais queria era que seu cocô tivesse o mesmo cheiro do cocô das galinhas.

As crianças riem muito, fazendo grande alvoroço e comentários.

As crianças perguntaram: *Por que ela está no galinheiro, tia?*

ADI: Acho que a mãe dela botou o ovo lá no galinheiro sem querer e ela ficou lá.

Sentem direito.

As crianças continuam a movimentação.

ADI: Sentem e cruzem as pernas, se não eu não falo mais com vocês.

As crianças silenciam.

A ADI continua: (...) *Um dia, um alpinista entra no galinheiro, vê a águia e pergunta: O que você, águia, está fazendo no meio das galinhas? Águia é a vovózinha, sou galinha de corpo e alma, embora não pareça. – Águia coisa nenhuma, disse o alpinista. Você tem bico de águia, rabo de águia, cocô de águia, devia estar voando.*

As crianças riem muito.

ADI: Silêncio, se não eu não conto mais.

E continua: – Deus me livre, tenho medo de altura, me dá tonteira. (...) O alpinista agarrou a águia, enfiou-a dentro de um saco e foi para o alto das montanhas. Chegando lá, abriu o saco e sacudiu a águia. Ela caiu. Debateu-se, procurando algo para se agarrar mas só lhe sobravam as asas (...) Do fundo do seu corpo galináceo, uma águia adormecida acordou e ela voou. (...)

A ADI termina a história e pede às crianças que se sentem encostadas na parede enquanto ela varre a sala. Robson e Felipe vão para o balcão e pegam nos carrinhos.

ADI: Acho que o Robson e o Felipe querem ir para a sala da Guiomar. Vocês querem?

Eles respondem que não.

ADI: Então sentem lá.

Os meninos sentam.

11:30

A ADI pede às crianças que formem fila e sai com elas para o refeitório.

No refeitório, as mesinhas com quatro cadeirinhas cada, estão dispostas em três fileiras que são ocupadas sempre pelo mesmo modulo (como é chamado cada grupo dividido por faixa etária). Robson e Felipe sentam-se sempre na quarta e última mesinha de sua fileira. As ADIs colocam rapidamente nas mesinhas os pratos que já estão prontos em cima do balcão da cozinha. As crianças são servidas pelas ADIs. São poucas as crianças que repetem a comida. A maioria come pouco. Mas é curto o tempo de espera para que elas comam. A ADI do maternal II retira os pratos das mesinhas e coloca uma colher de comida na boca de algumas crianças que não comeram. Em seguida pega a bandeja com rodela de abacaxi e com um garfo entrega uma fatia na mão de cada criança. Ela se aproxima da mesinha de Felipe e Robson, abaixa o corpo para frente e diz alguma coisa, parecendo não querer que ninguém ouça. Parece adverti-los sobre algo, já que ambos ficam quietos ouvindo-a sem olhar para ela. Ela chama as crianças que já terminaram de comer a sobremesa para formarem fila. Em seguida sai do refeitório com as crianças.

Felipe e Robson brincam sempre juntos. Ambos parecem ceder às estratégias de disciplinamento das ADIs nesse período da mesma forma que as outras crianças. Independente das “origens” do “problema” de ambos, a estratégia de disciplinamento que parece causar medo é utilizada para quem “escapa” ao controle e “atrapalha” a “ordem” e o andamento das atividades.

Curioso até agora Robson ter sido apontado de forma tão contundente e, no entanto, no dia-a-dia nada nele ou em sua maneira de ser chame a atenção para o seu “problema”. Diferente de Cibele e Felipe que parecem ter se constituído em “personagens” principais, este, com um pouco mais de idade, nos dará pistas para o que “estranhamos” na pequenina Cibele.

Felipe, demonstrando a singularidade com que ocupa o lugar de “problema” na creche, parece utilizar-se de estratégias de resistência diferentes, de acordo com as formas de controle também diferentes adotadas pelas educadoras:

08/04/99 - 16:00

As ADIs estão encerrando o horário do parque.

As crianças do mini-grupo II formam fila e entram do parque primeiro que as outras para lavarem as mãos. As maiores ainda permanecem brincando mais um pouco. No banheiro, uma das ADIs acompanha as crianças menores auxiliando quem precisa. Enquanto isso, na sala, a outra troca a roupa de quem se sujou no parque. As crianças vão em fila para o refeitório. As crianças dos outros módulos entram em seguida e também lavam as mãos. Seguem para o refeitório para jantar. A ADI do maternal II distribui a cada criança um prato de sopa. Na mesa em que está Felipe, há uma movimentação. A ADI observa que Felipe bateu em um menino e vai até ele.

ADI: Por que você bateu nele? Não é para bater. Peça desculpas.

Felipe: Desculpa.

A ADI recolhe os pratos. Nas outras mesas, as crianças também estão terminando de tomar a sopa e estão saindo do refeitório. Felipe bate novamente no colega.

ADI: Felipe, você não vai bater mais!

Felipe levanta-se e vai saindo do salão enquanto diz: *Vou bater sim!*

A ADI não lhe diz nada. As crianças estão se levantando e saem do refeitório.

Quando não se sente ameaçado, Felipe parece criar estratégias menos “sutis” para burlar a norma. Diante de uma estratégia que não lhe causa medo, reage com um

enfrentamento direto. Para formas diferentes de controle, estratégias diferentes de resistência. É a relação concreta produzindo efeitos. É a criança reagindo à norma, falando de si, produzindo contra-efeitos ao controle do tempo e do espaço, do corpo e da voz, que naturaliza as relações. Felipe demonstra como as crianças reconhecem a norma e a tentam “romper”:

30/04/99 - 9:30

A ADI do maternal II voltou das férias. Converso um pouco com ela no horário do parque. Diz que é totalmente construtivista, mas mescla um pouco com o tradicional na disciplina, se não, não há o que controle as crianças. Diz que abomina a fila mas teve que adotar, se não as crianças chegam na EMEI e sofrem muito. A ADI do maternal I se aproxima e as duas começam a trocar opiniões sobre Felipe uma com a outra. Dizem que gostam muito dele mas não demonstram, se não ele fica envaidecido e dono da bola.

Uma criança se aproxima chorando e diz: *Tia, o Felipe me bateu.*

A ADI do maternal II, responsável por ele, o chama. Ele vem.

ADI: O que aconteceu?

Felipe: (pausa...Felipe faz pose) *Ele quis passar na minha frente no escorregador.*

ADI: E por isso você bateu nele?

Felipe balança a cabeça afirmativamente, aparentando muita convicção.

ADI: Dê a mão para o amigo e peça desculpas.

Felipe dá a mão para o menino: *desculpa.*

Os dois saem.

ADI: Não ponho de castigo, nem repreendo. Eu converso.

A outra ADI diz também fazer o mesmo.

Felipe é um menino de traços bonitos, olhos amendoados que contrastam com sua pele cor de jambo. Tem cabelo bem curtinho, quatro anos mas postura de “moço”. É o defensor dos “fracos e oprimidos”; qualquer desavença, mesmo pequena entre as crianças ou entre ele e outra criança, o incomoda e ele dá uma solução a “tapa”. Além disso, possui uma linguagem verbal bastante articulada, se expressa de forma clara e correta, o que chama a atenção por se destacar das outras crianças:

12/05/99 - 9:00

As ADIs saem com as crianças para o parque.

No parque, fico próxima a uma das ADIs do mini-grupo II, que observa as crianças. Geralmente, as crianças do mini-grupo II brincam no escorregador e no tanque de areia. Se vão para perto do muro, que fica distante da visão das ADIs, elas as chamam de volta.

Uma menina se aproxima de nós e diz: *Tia, o Felipe me bateu.*

Felipe vem junto e diz: *Ela disse para a Kátia que ia bater nela.*

A ADI apenas sorri. As crianças saem. Ando em direção às ADIs do maternal I e II. Elas estão observando as crianças no trepa-trepa. A ADI do maternal II está olhando em direção ao muro do parque. Há um portão e várias crianças estão próximas dele.

ADI: Olha lá! Vão acabar abrindo o portão! O Felipe está arrumando confusão.

Um menino vem correndo: *Tia, o Felipe bateu no Luís.*

A ADI grita: Felipe! Venha aqui!

Felipe vem. Coloca-se na frente da “tia” com “pose”, como quem se prepara para falar, para declarar e colocar seus argumentos com muito vigor. Seu corpinho está com postura firme, mas não arrogante. Ele olha intensamente para a ADI.

ADI: Por que você bateu no Luís?

Felipe: Ele estava abrindo o portão.

ADI: Você não tinha nada que bater nele! Tinha que ter vindo me avisar. Venham brincar para cá. Vai chamar seus colegas.

Felipe sai.

As ADIs da manhã exercem bastante influência sobre Felipe. Nesse horário, este ocupa o lugar do “falante” e tira vantagem disso. Exerce resistência à sua moda. Quando chamado, faz pose: olha firmemente para a tia e se explica de forma eloquente, apesar da expressão meiga. A certeza de que o que está fazendo é correto parece impressionar as ADIs, que o ouvem atentamente, o que parece algo bastante consoante com as expectativas presentes nas relações nesse período. É como se Felipe fosse a única criança com direito a “voz” e, quando faz uso desse direito, surpreende as “tias”.

O “texto” e a postura de Felipe indicam as estratégias por ele produzidas de acordo com as estratégias de disciplinamento e controle adotadas pelas ADIs. A forma como Felipe “resiste” é exemplo de como ele tenta “driblar” o controle diferentemente a cada período. Essa é a singularidade com que tenta marcar o lugar a ele atribuído. Contudo, nessa subjetividade que nega expressão, como toda criança que se distancia do padrão que ela imprime, Felipe parece ganhar o lugar de “problema” por ser “desenvolvido demais”.

Em um dos períodos, a estratégia de quem se defende “explicando”, aproveitando a oportunidade, por enquanto parece render frutos a Felipe. A preferência das ADIs por ele é explícita, embora considerem “perigoso” admitir.

Essa parece ser uma invariante. Negar o que se pensa, o que se sente sobre a relação que se vive com a criança. Mas Felipe é o “coelhinho mais bonito”, enquanto todos os outros são feios. Esse parece ser o efeito, isto é, que as preferências por alguns apareçam de forma enviesada, aparentando discriminação de outros. Demonstrar afeto, parece-se acreditar, pode envaidecer a criança e acarretar a perda do controle sobre ela. O controle é necessário para que tudo transcorra “normalmente”, ou melhor, quase normalmente:

26/03/99 - 9:30

As crianças dos três grupos estão no parque. As crianças dos berçários e do mini-grupo I brincam somente no solário, separado do parque. A creche dispõe de balanças móveis que são colocadas em suportes de madeira fixos que há no parque. Hoje foram colocadas e as crianças estão brincando de balanço. O parque é grande e gramado, com as balanças fica muito bonito. Faz muito sol. Próximas às balanças há árvores que fazem sombra. As ADIs estão se protegendo do sol e observando as crianças nas balanças, bem como as que estão brincando mais afastado delas.

Nas balanças, as crianças espontaneamente empurram umas às outras para balançar. Sozinhas se organizam. Vejo de longe Felipe brincando com outras crianças. As crianças vêm até as ADIs o tempo todo. Pedem para ir beber água, para ir ao banheiro, para reclamar de algum desentendimento, para mostrar algo ou simplesmente ficar por perto. Léo, o menino do mini-grupo II, ajudado por Cibele vem até a ADI de seu grupo. Embora não pronuncie corretamente as palavras, Léo, chorando, pede uma bola.

ADI: Não tem bola agora, vai brincar. Daqui a pouco nós vamos entrar.

Léo continua chorando baixinho perto das tias pedindo uma bola. As ADIs continuam conversando entre si. O menino permanece ali, chorando. Algumas se manifestam reforçando a orientação para ele ir brincar, mas ele não vai.

10:15

As ADIs começam a chamar as crianças para organizarem fila.

As demandas das crianças, às vezes, parecem ser exigências demasiadas para as ADIs. No parque, é hora de brincar de acordo com as regras, isto é, sem solicitar as “tias”. À sua moda, Léo insiste e resiste. Não fala direito, chora, mas expressa sua vontade. No

entanto, para as demandas das crianças parece não haver lugar. Esse parece ser um dos efeitos de uma prática na qual nada parece poder sair fora do padrão previsto. O parque é lugar de a criança brincar “sozinha”. A “ordem” é observar para que tudo transcorra “harmoniosamente”. Para que isso aconteça, o controle parece ser eficiente. A maioria a ele se submete. Mas ele também produz singularidades nas formas de resistência:

03/06/99 - 9:30

Há somente duas ADIs hoje, no período da manhã. As outras faltaram por causa da emenda do feriado; faltaram muitas crianças também. A ADI do maternal II ficou também com as crianças do maternal I. E a ADI do mini-grupo II está cuidando sozinha das crianças. As ADIs estão com as crianças na sala de atividades no andar de cima. Estão assistindo televisão. A turma do mini-grupo I (o “piniquinho”) também está na sala. Mas assim que entro, a ADI sai com essas crianças e a televisão é desligada. A sala tem berços quebrados, mesinhas, estante. É grande mas tem móveis demais. A ADI do maternal II sai da sala para buscar o aparelho de som. As crianças maiores começam a brincar. Entram nos berços e brincam de ônibus. As crianças menores permanecem sentadas. A ADI que ficou na sala está sentada em uma cadeirinha. Permanece imóvel e com expressão séria. Só se manifesta para chamar a atenção de alguma criança. A brincadeira das crianças é um tanto nervosa. Disputam espaço nos berços que é a única brincadeira possível. Quem não consegue, sobe e desce das mesas e por baixo dos berços. As crianças estão agitadas e o espaço parece apertado para elas. São ao todo trinta crianças. A ADI apenas observa. A outra ADI retorna com o aparelho de som. Sua expressão está tensa. Pede para as crianças se sentarem. As ADIs não conversam. Ela coloca uma fita cassete da Xuxa e diz:

– *Esta é para as meninas. Só as meninas dançando.*

A outra ADI não se manifesta. As meninas levantam-se e dançam. Os meninos parecem interessados, mas não dançam. Esperam. Poucas crianças do mini-grupo II se levantam. Dentre elas está Cibeles. Ela se levanta e fica parada no lugar. Quase não mexe o corpo. Olha fixamente para sua tia que está sentada. Olha para ela e dança timidamente. É pequena e não sabe a coreografia da música como as meninas maiores. Dança lentamente sem tirar os olhos da ADI. A expressão de seu rosto é de receio. Parece estar controlando o olhar da tia, não sabendo bem até onde pode ir. Dança pouco à vontade e ao mesmo tempo controla as ADIs com o olhar. Parece que olhá-las lhe dá segurança a respeito do que pode ou não fazer. Cibeles está bem de frente para a tia. A ADI olha em

direção às crianças dançando sem que nenhuma expressão se altere em seu rosto. Não percebe Cibeles. A outra ADI dança junto com as crianças. Muda a música. Coloca uma música do Tchan e diz:

– *Agora só os meninos dançando.*

Os meninos dançam animadamente. A ADI dança junto e ensina a coreografia. Mas esta parece difícil, e nem todos a acompanham. Cibeles deixa de olhar para a ADI e presta a atenção na coreografia. Parece querer aprender a dançar e começa a se soltar. Dança mais à vontade. Nem todas as crianças do mini-grupo estão dançando; a maioria permanece sentada. Mas não são estimuladas pela ADI a se levantarem. O fato de Cibeles dançar, tentar acertar o passo, parece uma ousadia. Mas para o que ela demonstra ser no período da tarde ainda é pouco.

Cibeles mostra a criança concreta, inteira, presente, produzindo contra-efeitos na relação. Ela tenta romper com o controle com muita cautela; parece que sente isso como algo ameaçador, por isso seu olhar “cauteloso”. Levanta, dança com os olhos colados nas tias. Acompanha-as rapidamente com o olhar até que sente que há segurança para se soltar um pouco mais. Em outros momentos na creche, como já a vi, consegue mostrar a criança muito alegre e independente que é. Dançar tem tudo a ver com seu jeito “espoleta”. Talvez por isso se arriscou e se desconstruiu.

Ainda pequena, Cibeles já marca uma subjetividade “abafada” atribuída à criança nessa prática, apropriando-se dela de maneira singular e mostrando que o “poder” não é só negativo. Contudo, nesse confronto, o poder do adulto tem a palavra final. Cibeles é exceção. Uma subjetividade passiva parece se atribuir à criança nessas relações, e nela, Cibeles se insere com singularidade e resiste:

24/06/99 - 16:00

A ADI do maternal II entra do parque com as crianças. Os meninos e as meninas do maternal II entram no banheiro para lavarem as mãos. De volta à sala, a ADI pede que as crianças se sentem na linha. Senta-se numa cadeirinha perto das mochilas e chama algumas crianças. As crianças pegam suas mochilas e a ADI vai trocando a camiseta de uma por uma.

16:30

As crianças dos três módulos estão no refeitório para o jantar.

Observo Cibeles. De manhã, as crianças quase não se movimentam e não conversam no refeitório. À tarde há uma movimentação maior e um burburinho. E o rostinho de Cibeles expressa isso. De novo percebi diferença em sua expressão, nos seus olhinhos, vivos e brilhantes. Cibeles fura fila para se sentar à mesa. Senta-se de um jeito diferente. Está relaxada. Seu corpinho está descontraído. Movimenta-se, olha tudo ao redor. Fala algo com as crianças de sua mesa. Dobra a perna na cadeira e mexe em seu tênis. Estica a perna e coloca o pé na mesa, mas logo tira.

Cibeles parece expressar o efeito de uma relação na qual a singularidade da criança, quando aparece, vira “diferença”. Quando se submete às estratégias de controle que lhe causam medo, e não consegue se “mostrar”, Cibeles literalmente parece se “apagar”. Quando consegue resistir à subjetividade que produz o que é “normal” à criança na creche, Cibeles vira “terrível”.

Quando “burlam” os esquemas de controle utilizando-se de estratégias diferenciadas, Felipe e Cibeles tornam-se desvio. São, contudo, desviantes da norma pelo que a ela “excedem”. Felipe, de manhã, “escapa” à regra e ganha o lugar do “falante”. No outro período, com menos sucesso, o “preço” pelo desvio é o lugar de “problema”.

Robson, no entanto, parece ser “problema” só de manhã, onde, por acaso, é conhecido também o suposto “problema” de sua família.

Felipe e Cibeles reconhecem as diferentes estratégias de controle e criam diferentes estratégias de resistência. As formas pelas quais as duas crianças resistem à normatização presente nessas relações demonstram como cada uma cria singularidade na maneira pela qual se inscrevem nos modelos específicos que nessa prática se produzem. Mostram a criança viva, real, concreta, perspicaz, oferecendo resistência. Não deixam de ser um alento e de mostrar que o poder também “cria”. Contudo, também apontam para uma subjetividade que os classifica de acordo com uma norma. Esta parece dizer como se pode ser e existir na creche.

OS PERSONAGENS DA EMEI: WAGNER, RITA E MÁRCIO

Na EMEI, somente no dia em que Wagner me foi apresentado o caminho da observação começou efetivamente a ser demarcado. Até então, crianças e adultos pareciam estar em sincronia perfeita nas situações observadas. Uma continuidade de gestos, falas e comportamentos parecia dificultar o estranhamento daquela prática, na qual tudo parecia transcorrer na mais perfeita “ordem”.

Somente nesse dia foi possível começar a perceber o sentido de um trabalho que aparenta estar harmoniosamente “em construção” e que nada parece perturbar. Curiosamente, a criança aparece, nesse momento, não de forma generalizada, como “prolongamento” da sequência de atividades, como aparecia até então, mas a partir de representações que nessas práticas a ela atribuíam o lugar do “desvio”:

22/10/98 - 11:00

Já estou há algumas semanas realizando a observação na EMEI.

Hoje acompanho a saída das crianças do horário da manhã. As professoras ficam na quadra com as crianças. Na hora da saída, a fila não é tão exigida. Várias crianças circulam pela quadra, se distanciam de seu grupo, brincam e correm. Mas são chamadas para junto da professora constantemente. Esta fica com as crianças de sua turma até que todas sejam

levadas pelo adulto que venha buscá-las. Algumas crianças que são do período integral e saem às 15 horas ficam na quadra também na hora da saída. A saída é rápida nos primeiros dez minutos em que chegam muitos adultos, a grande parte mulheres, mas também alguns homens e adolescentes. A maioria das crianças sai nesses breves minutos. Aquelas que ainda aguardam também se dispersam pelo parque e são chamadas de volta para a quadra ou trazidas pela professora. Fico junto de uma das professoras do terceiro estágio. Ela conversa rapidamente com algumas mães e também conversamos um pouco.

Professora: Tenho um menino que me dá muito trabalho. Ele não fala. Parece que tem problemas de deficiência mental. Falta muito na escola. Vou mostrá-lo para você.

A professora chama um menino e ele se aproxima.

Professora: Peça para ele te dizer alguma coisa.

Pergunto como é o seu nome e ele diz alguma coisa que não consigo entender. Fico sem graça.

Professora: Pode ir, Wagner.

O menino se afasta.

Professora: Viu?

A conversa é interrompida pela movimentação da saída das crianças.

Porque a necessidade de me pedir que perguntasse algo ao menino se afirmou que ele não falava?

Atendi ao pedido da professora. Perguntei ao menino seu nome e ele me respondeu. Compreendeu que lhe fiz uma pergunta e teve a intenção de se comunicar comigo. Mas aquela situação estava sustentada por uma premissa que lhe atribuía uma deficiência mental por não ser capaz de falar. Parece natural que ele “pareça” ter deficiência e que essas representações circulem sustentando o “diagnóstico” da professora (e por conseguinte da instituição) que para esse menino sentenciava: ausência de. Linguagem é igual a deficiência mental.

Diante de uma relação descrita como aquela que “dá trabalho”, Wagner parece ser motivo de dificuldades para que a ação da professora se efetive. Naquele momento, a professora parecia reiterar, com sua atitude, as representações ali presentes, que o classificam como deficiente a partir de uma norma pré-determinada. Incapaz de atender as expectativas da professora, Wagner ocupa, de imediato, o lugar do “desvio”.

Ao mesmo tempo, esse lugar parece servir para aplacar um conflito instituído ao se atribuir à criança que não fala incapacidade também de pensamento. Para isso, é preciso que ela seja “exposta” como aquela que, estando fora da norma, se atribui deficiência, para dela se desincumbir de responsabilidade.

Caracterizado pela professora pela inadequação, pelo que ele “não tem”, pelo que ele “não faz”, Wagner tem sua singularidade expropriada dessas práticas, que o “marcam” com uma outra singularidade. Qual seria então a subjetividade que essas práticas instituem e na qual Wagner não é reconhecido?

17/09/98 – 7:30

Vinte e sete crianças estão presentes.

A sala tem 9 mesinhas, 3 armários de material (um de cada professora de cada período) e a mesa da professora. É uma sala clara, bem arejada, mas não muito espaçosa.

Entrada das crianças na sala. Elas entregam para a professora instrumentos confeccionados com latinha de refrigerante e grãos de feijão. A professora testa a sonoridade com elas.

Professora: Sábado todo mundo às 13 horas na escola para a festa da primavera.

Em seguida, a professora desenha um calendário na lousa e preenche os dados com a ajuda das crianças. Vai perguntando o ano, o mês, o dia do mês e o dia da semana. As crianças respondem e ela vai anotando. Escreve na lousa as palavras “meninos” e “meninas” em letra de forma e, ao lado, escreve a quantidade presente em números e com o número de pauzinhos respectivos. Para contar os meninos, escolhe uma menina que vem à lousa e conta corretamente. Todos querem participar, levantam a mão pedindo para serem escolhidos. Para contar as meninas, a professora escolhe um menino:

Professora: Márcio, vá para a lousa contar as meninas.

Enquanto isso, as crianças estão tirando estojos de suas mochilas e colocam sobre as mesinhas. O menino conta corretamente a quantidade de meninas presentes. (...) A professora entrega folha mimeografada com um calendário que é preenchido pelas crianças com um desenho no quadrinho do dia de hoje. A atividade do calendário na lousa e de contagem das crianças foi bastante dinâmica e as crianças foram bastantes questionadas pela professora. (...) As crianças se movimentam pela sala até começarem a pintar o calendário. Enquanto pintam, conversam entre si e se movimentam entre as mesinhas.

Professora: Lição se faz conversando?

A professora chama uma criança para ir à lousa desenhar o número de bolinhas referentes às quantidades de meninos e meninas presentes. As crianças que terminaram de pintar o

calendário o levam até a mesa da professora. Um menino chama a professora e ergue os braços, de onde está sentado, mostrando-lhe um recorte de revista com o desenho do sistema solar e diz:

Menino: Prô, olha o que eu trouxe?!

A professora elogia, mas não interrompe o que está fazendo. Com a cabeça abaixada, pede ao menino que mostre-o para as crianças e que passe o desenho entre as mesinhas. A professora continua concentrada no que está fazendo. Pede a agenda de algumas crianças. O menino passa o recorte pelas mesinhas. Há movimentação de crianças pela sala. Uma criança vem mostrar para mim o calendário que pintou. Elogio. A professora chama pelo nome as crianças que estão andando pelas mesas e pede que sentem. Uma criança se aproxima de mim e olha minhas anotações.

8:25

Depois do lanche, as crianças voltam para a sala com a professora. O menino do recorte vem mostrá-lo para mim. Digo-lhe que é uma imagem muito legal. A professora pega do armário livrinhos que as crianças estão montando.

As crianças exclamam: *He, he!*

A professora avisa que vai pegar folha de sulfite e sai da sala. Algumas crianças vêm à minha volta. Perguntam o que estou escrevendo. Respondo que estou anotando o que eles estão falando e fazendo. Há grande movimentação de crianças pela sala. A professora volta e distribui os livrinhos. Cada criança está montando um livrinho sobre a origem do sistema solar. A professora bate palmas e balança as mãos. As crianças sentam.

Professora: Posso falar?

As crianças permanecem em silêncio. A professora diz o nome do livrinho: A origem da vida. Explica a origem dos planetas perguntando às crianças como surgiu o Sol. Algumas crianças respondem. Parece que ela está retomando explicação já dada. Lê com as crianças as frases escritas em cada folha do livrinho. Escreve na lousa a próxima frase da folha que as crianças vão pintar. As crianças vão fazer uma colagem do sol com lantejoulas em volta representando os planetas. Começa a explicar a forma de colar. Uma criança apita.

Professora: Pára, Danilo.

O apito cessa.

A professora segue explicando a colagem. Pergunta enquanto distribui cola em potinhos:

Por que se usa pouca cola?

Criança 1: Para não acabar.

Professora: Sim e por que mais?

Criança 2: Para não grudar na outra folha.

Professora: Isso mesmo.

A professora chama uma menina: *Miriam, distribua os potinhos de cola nas mesinhas.*

A menina começa a distribuir os potinhos em que a professora colocou cola.

Professora (para a menina): *Miriam, quantas mesinhas faltam?*

Miriam: Três.

Professora: Tem certeza?

A menina balança a cabeça afirmativamente.

As crianças estão colando o sol na folha. Algumas batem na mesa para colá-lo. As crianças conversam entre si. A professora mostra para mim um livrinho de uma criança que faltou para que eu veja como vai ficar.

Professora: Quantas lantejoulas vocês terão que colar para representar o sistema solar?

Algumas crianças respondem: Nove.

Professora: Todos concordam?

Não há manifestação.

A professora explica também como colocar as lantejoulas no papel com a ajuda do lápis. Uma criança vai até a mesa da professora mostrar que já colou. A professora pede que ela mostre seu livro para a classe.

Professora: Quem ainda não terminou?

Três crianças levantam o braço. Algumas crianças circulam entre as mesinhas e na mesa da professora.

Professora: Quem já terminou vire a folha na página cinco.

Professora: Como é formado o nosso sistema solar?

Uma criança se aproxima de uma mesinha e retira com o lápis lantejoulas do trabalho de uma colega (ela é uma das que ainda não terminou). Essa mesma criança (um menino) responde para a professora que o nosso sistema solar tem nove planetas e um sol bem no meio.

Professora: Quem quer desenhar o sistema solar na lousa?

Várias crianças querem. A professora escolhe um menino. O menino que está na lousa sobe em uma cadeira. Não consegue fazer o desenho no tamanho necessário, faz o sol muito grande. A professora pede que ele volte para o seu lugar e apaga o desenho. Um menino se aproxima da lousa e fala o nome de todos os planetas. A professora pede que ele escreva o nome dos planetas na lousa.

Em seguida vem até mim e diz: *Esse menino é o único da sala que está alfabetizado.*

Algumas crianças continuam vindo até a professora mostrar o desenho. Para alguns, ela diz que está ótimo; para outros pede para pintar mais.

10:00hs

Todas as crianças já entregaram o desenho para a professora. Ela sai com as crianças para o parque.

Como indagar um contexto onde tudo parece estar na mais perfeita harmonia, onde tudo parece transcorrer “naturalmente”? Tudo está muito bem organizado, bem explicado. A atividade é cumprida de forma ordenada e organizada. Professora explica, pergunta, as crianças respondem, pintam.

Apesar da disciplina sutil, da permissão de circulação e conversa moderada entre as crianças na sala, estas parecem conhecer e submeter-se a um disciplinamento que ordena as práticas instituídas que dizem “o que é uma EMEI”.

Ao sinal de palmas as crianças silenciam, favorecendo a sequência organizada e detalhada do “trabalho” a ser feito. O “lugar” destinado à criança parece estar sendo ocupado da forma como se espera. Não por todas. Dois meninos chamam a atenção porque “destoam”. Pedem para serem vistos (*prô, olha o que eu trouxe!*).

Ao se destacar o “alfabetizado” da sala, a professora deixa à mostra as representações sobre a criança que “domina” a linguagem escrita como o “lugar” o qual se espera que ela ocupe. Em consonância com as demandas da professora, as crianças parecem endossar essa expectativa.

Só um deslize, algo não previsto parece atrapalhar a sequência da tarefa: um sol. Grande, espaçoso, do tamanho como a criança o vê e não conforme o “modelo”. É imediatamente apagado. Em seguida, outro menino vem, voluntariamente, sem ser escolhido, como para corrigir o deslize, e escreve na lousa o nome dos planetas. É muito elogiado.

O sol, que concretamente se pode ver (diferente dos planetas), que “misteriosamente” aquece e ilumina, não pode ser representado no desenho na dimensão grandiosa como é percebido. Só vale igual ao desenho do livrinho.

O recorte da revista, muito mais “real” do que o do livrinho, trazido espontaneamente sem ter sido solicitado, parece passar quase “despercebido” para não “atrapalhar” a sequência da atividade.

Que significado teriam o desenho que não pôde ser terminado e o recorte que rapidamente foi mostrado às crianças? Que imaginário permeia as relações entre crianças e adultos nesse contexto?

Após ter conhecido Wagner as perguntas se intensificaram. Até aquele momento não havia ouvido nenhum comentário ou visto nada que indicasse o “trabalho” que ele dá à sua professora. Por que eu não o havia notado antes?

As representações presentes na sala pareciam estabelecer o que se espera para ser dito, como e quando. As crianças parecem se identificar com a ordem instituída que traça o perfil de subjetividade possível nessas práticas e justifica o fazer de seus agentes.

Também em outros momentos, outras representações parecem estar presentes, como na hora da refeição das crianças, em que múltiplas imagens se entrelaçam e tecem o imaginário da escola de educação infantil que a criança reconhece e reproduz:

24/09/98 - 8:30

As crianças do terceiro estágio saem da sala para o lanche. Sentam-se silenciosamente, distribuídas nas quatro mesas compridas do salão dispostas em forma de quadrado. A professora me chama para ir com ela na sala das professoras tomar um café. Agradeço e digo que ficarei no salão. Ela parece estranhar. O lanche é servido pelo pessoal da cozinha com a ajuda de uma servente. Ela parece ser a pessoa que impõe a disciplina com maior rigor. Observa se há conversa ou desentendimento e repreende. Um menino começa a conversar.

A funcionária aponta para a criança: *Você, pode ir.*

A criança levanta-se e encosta-se em uma das paredes próximas às mesas.

Uma criança diz: *Tia, o Luiz está conversando.*

Outra criança diz: *Pode ir para a parede.*

A funcionária não ratifica as indicações das crianças mas escolhe mais duas que estão se desentendendo para ficarem em pé encostados em paredes separadas.

Esta parece ser uma prática já conhecida pelas crianças. A criança levanta normalmente, sem surpresa ou resistência. O castigo parece ser ratificado por todos, indistintamente.

O horário da refeição das crianças parece não ser da alçada das professoras, diferentemente das práticas da creche. Se é nesses momentos que buscamos identificar as imagens presentes sobre a subjetividade que as práticas instituídas na EMEI traçam para a

criança, esta também “fala” sobre o seu lugar. Ela parece se identificar com as representações que indicam ser esse espaço “território” da cozinha e de sua “guardiã”. As regras de disciplinamento corporal e verbal presentes são por elas cumpridas e ratificadas. Esse momento em que uma criança diz “*pode ir para a parede*” parece representar uma identificação maciça com a ordem instituída. Ela também espera que o controle aconteça.

A criança concreta “fala” de si na forma de agir e se comportar. Ela parece agir de acordo com o que se espera dela e apontar para as formas de normatização presentes no cotidiano da EMEI.

A normatização por meio do controle do corpo, do tempo e do espaço no fazer institucional aparecem claramente em alguns momentos da observação, nos quais surgem representações de uma criança que deve seguir as ordens, acompanhar o grupo, pois os pequenos desvios são punidos com castigos. Mesmo sob a aparência do lúdico, a criança parece ser severamente disciplinada:

17/09/98 - 9:30

As crianças formam fila para irem à quadra. A música já está tocando. Duas salas do terceiro estágio vão ensaiar para a festa da primavera que acontecerá na escola no próximo sábado. Todas as crianças estão segurando chocalhos feitos com latas de refrigerante e feijão. Irão acompanhar a música cantando e tocando o instrumento. As professoras estão agitadas. Falam alto. Organizam as crianças em pé e em filas. Nem todas as crianças acompanham o ritmo da música. As professoras estão com expressão de desânimo no rosto. Pedem para que todos toquem os chocalhos. Não são atendidas. As professoras insistem. Estão impacientes. Algumas crianças balançam desinteressadamente os instrumentos. Parecem refletir o estado de ânimo das professoras. Elas chamam a atenção de alguns meninos da última fila que não estão tocando. Não surte efeito. Uma delas retira da fila três meninos e encosta-os na parede.

Professora: Vocês não estão prestando atenção, nem chacoalhando, fiquem aí!

Os meninos não dizem nada. O ensaio segue e os meninos permanecem encostados na parede.

Ao que parece, é por meio do disciplinamento corporal e verbal que a criança é “preparada” pelas práticas institucionais da EMEI. Ela deve participar “adequadamente” das

atividades. Quando resiste à normatização, por meio de estratégias como a “recusa” ou “desinteresse”, não sobra lugar para contestar. Submete-se passivamente.

Contudo, nessas relações, em que tudo parece sempre transcorrer “normalmente”, uma menina parece mostrar como a criança configura singularidade na maneira de se inserir nessa subjetividade “criança disciplinada”:

20/11/98 - 9:30

As crianças do 2º estágio voltaram do parque. Essa sala vai ao parque antes das salas do terceiro estágio. A sala é pequena. Vinte e quatro crianças estão presentes. As mesinhas ocupam quase todo o espaço de circulação. A professora orienta as crianças sobre a necessidade de as mães trazerem pasta de dente para a escola. As crianças estão indo ao banheiro de três em três para lavar as mãos.

Professora: o João brincou de monstro no parque e bateu nos colegas. Brincar de monstro tudo bem, mas bater ninguém gosta, viu João?

Professora: a atividade que eu dei para vocês antes do parque todos rabiscaram. Não fizeram com carinho por pressa de irem ao parque, né?

Professora: Vou dar outra atividade para vocês.

Algumas crianças: *Ah!!*

Professora: Não querem? Então vou dar lição! Comportem-se, vou buscar material e já volto.

Professora sai da sala. Uma menina vem conversar comigo. Pergunto seu nome.

Ela diz: Rita.

Outras meninas também se aproximam. Perguntam se eu tenho irmã. Digo que sim. Rita conta que assistiu um filme sobre duas irmãs gêmeas.

Professora (entra na sala): Rita, agora acabou a conversa.

As meninas voltam para os lugares onde estavam sentadas. A professora escreve na lousa a frase “papai Noel”. Pergunta para uma menina se ela identificou alguma letra.

Rita responde: *letra A.*

A professora diz que chamou a Aline, e não a Rita, e que cada um espere sua vez. Em seguida faz a mesma pergunta para as outras crianças. Elas identificam as vogais nas palavras escritas na lousa. A professora me diz que já trabalhou as vogais com as crianças. Rita levanta-se.

Professora: O que é Natal?

Crianças: É presente.

Professora: Natal é o nascimento de Jesus que está no céu. Nós comemoramos o nascimento dele.

A professora conta a história do papai Noel. Um menino está brincando com o pote de canetinhas que está na mesinha.

Professora: O Ives nem prestou atenção na história que eu contei.

Criança: Papai Noel dá bolo também.

A professora não faz nenhum comentário sobre as respostas. Distribui uma folha de sulfite mimeografada com a figura de um anjinho para as crianças pintarem. Explica que anjinho é um dos personagens do Natal.

Professora: Qual é o personagem principal do Natal?

Crianças: Papai Noel

Professora: É Jesus.

A professora escreve a palavra anjo na lousa e pede para as crianças copiarem na folha.

Professora: Não quero nada mal feito. Quero bem bonito, com amor e carinho.

A crianças vão até a mesa da professora e pegam lápis preto para escreverem o nome na folha. É a primeira movimentação já que as mesas estão unidas umas às outras em forma de U, dificultando a circulação das crianças. A professora fala sobre o uso do lápis preto, que é de uso comum da mesa, e sobre o uso de material pessoal dos colegas.

Professora: Já estou cansada de falar que não pode brigar por causa de lápis.

Rita: Essa professora é tão engraçada.

Enquanto as crianças pintam, a professora me fala espontaneamente sobre as crianças dessa sala. Diz que elas são as mais “difíceis” da escola. Diferentes, segundo ela, das crianças da sala da professora Marta.

Professora: As crianças dessa outra professora têm melhores condições financeiras e são ótimas.

A professora diz que ainda está se adaptando ao ritmo da EMEI. No começo teve muita dificuldade de fazer as crianças sentarem, mas agora já conseguiu. Rita observa atentamente a conversa. A professora sai da sala para guardar o material.

Rita me mostra seu desenho. Diz que não escreve seu nome. Rita pintou com canetinha o desenho. A orientação da professora foi para usarem a canetinha somente para o contorno. Mas nem todas as crianças a cumpriram. A professora volta. Algumas crianças começam a lhe entregar o desenho.

Professora: Não aceito desenho de fantasma.

As crianças parecem já entender que ela está falando de desenho sem nome. Algumas pegam novamente sua folha para escrevê-lo.

10:30

A professora recolhe os desenhos e sai com as crianças para o parque porque a sala será lavada.

O imaginário presente nessa sala aponta “paciência” e “carinho” dirigidos a uma clientela “ingênua” e “dependente”. Ao mesmo tempo, a criança concreta parece não ser vista e, talvez por isso, até lhe pareça “engraçado” ser tratada pela professora como se fosse um “anjinho de candura” quando esta lhe explica como deve se comportar.

Quando briga no parque, rabisca o desenho, responde quando não é chamada, e dá respostas que não se referem à “religiosidade” do tema”, a criança expressa estratégias de resistência à normatização do corpo, da linguagem e das relações, que resultam do modelo de “ser criança” na EMEI.

Rita, criança concreta, presente na relação, quer falar de assunto intrigante que “viu na TV” (gente gêmea que nasce “igual”!). Mas para conversa “de criança” parece não haver “tempo” hábil. Revelando singularidade na forma de se apropriar da subjetividade “dócil” que “sabe o que deve ser feito”, Rita, assim como seus colegas, quando “ignora” a forma de “participação” prevista e esperada pela professora, paga um preço alto. Enuncia-se, assim, o lugar atribuído de forma generalizada às crianças dessa sala: “difíceis”. Valeria indagar: Difíceis no quê, exatamente?

As perguntas sobre Wagner começam a fazer sentido. Será principalmente por meio da clientela representada por ele, crianças cujas subjetividades são marcadas pelo desvio, que se poderá identificar as imagens acerca do que representa estar fora dos padrões nessas práticas. Uma pergunta, no entanto, fica ainda “no ar”: por que a professora teria comparado a condição social de sua sala com a de outra? Seriam essas crianças mais “difíceis” devido à sua condição financeira? Essa característica se inclui também como um traço da normatização?

Fora da sala de “aula”, as representações das professoras sobre o brincar e sobre a disciplina ajudam a compor a imagem do que se pretende normatizar nessas relações:

29/10/98 - 10:45

Acompanho as salas do terceiro estágio para o parque. Algumas crianças ficaram na sala terminando a atividade. As professoras sentam-se em cadeirinhas próximas à porta que dá saída para o parque e as observam brincar. Sento-me ao lado delas. As crianças chegam e rapidamente ocupam o gira-gira, a gangorra e a casinha de escorregar. Rodam e balançam-se com muita velocidade no gira-gira e na gangorra. Há também alguns

brinquedos à disposição das crianças como carrinho de plástico, boneca de pano, bichinho de pelúcia, bolsa, telefone plástico. Algumas crianças se espalham pelo parque com esses brinquedos.

Uma menina vem do salão.

*Menina: Prô, o Marcos **está** brigando com os meninos na sala.*

Professora1: Eu sabia! Já vou lá dar um jeito nele (vai para a sala).

A professora2, que fica, adverte do lugar onde está, gritando, sobre alguma brincadeira perigosa que observa.

Professora1 volta: *Deixei-o de castigo, não estava deixando os outros terminarem a lição.*

Não vai ter parque hoje.

A todo momento crianças vêm até as professoras solicitarem para ir ao banheiro ou beber água. Ambas permitem e procuram controlar a quantidade, mas parecem não conseguir porque várias delas vão sem pedir e acabam sendo repreendidas. A todo momento também as crianças vêm até as professoras informar sobre alguma briga. Um menino chega e diz à professora1:

Menino: Prô, o Everton balançou forte a gangorra e o Bruno quase caiu.

Professora1 (gritando): Everton, vem aqui!

Um menino se aproxima.

Professora: Pare de brigar, se não vamos entrar.

Professora2: E chega de fofoca!

Pelo que tenho observado, a rotina no parque parece se repetir. As professoras observam as crianças brincarem e administram os conflitos ameaçando interromper a brincadeira.

11:45

As professoras encerram o horário de parque e chamam as crianças para lavarem as mãos.

As crianças tentam promover interlocução com os assuntos “possíveis”: delatam e controlam as ações dos colegas. Mas isso parece “coisa feia”, não ser “papel de criança”. A norma tem em vista a produção de comportamentos desejáveis e a disciplina é sempre necessária para que as crianças correspondam ao que delas é esperado. Para isso, as professoras utilizam-se da chantagem e, quando esta não funciona, valem-se do castigo mais comum: a exclusão da criança da atividade como “punição” para os pequenos “desvios”.

As expectativas presentes parecem ser de uma criança que participe adequadamente das atividades propostas e não converse sobre o que “não interessa”. Wagner

não corresponde a essas expectativas? Por que o diagnóstico de “deficiência mental” enunciado pela professora vem servindo de suporte para as representações que se constroem sobre ele? A essa pergunta o próprio Wagner contribui com a resposta, no dia em que, escapando à norma, toma uma iniciativa e mostra que é capaz de pensar:

12/11/98 - 9:15

Entro e sento-me em uma cadeira perto da porta, no fundo da sala do 3º estágio. Há uma grande movimentação, as crianças estão no meio de uma atividade. Na lousa estão escritas oito palavras que lembram a pré-história: pedra-lascada, pedaços de pau, ossos, faca de pedra, raspador etc. A professora circula de mesa em mesa observando o trabalho das crianças. Quando se aproxima de mim aproveito para perguntar-lhe o que as crianças estão fazendo. Ela diz que a atividade está relacionada com o projeto da escola. Explica, animadamente, que ele foi discutido com a comunidade. Dessa discussão, o tema da moradia foi o que se destacou. O projeto tem, então, o objetivo de abordar a relação da criança com o seu meio. Parte da origem do Homem para chegar aos dias de hoje. Baseado nisso, ela exibiu um filme sobre a pré-história para as crianças e elas estão copiando as palavras que estão na lousa dispostas em duas colunas, uma em letra de forma e outra em letra cursiva. A professora termina de passar pelas mesinhas. Volta para a sua mesa, que fica no outro canto da sala, próxima à lousa. As crianças estão realizando a atividade, conversando entre si, percorrendo as mesinhas vizinhas e também indo até a mesa da professora mostrar constantemente o que estão fazendo.

9:45

Professora: Não entendo porque a Carla e o Edson estão conversando!

Professora (levanta-se e se dirige à porta): *Vou pegar material, já volto.*

No salão estão alguns armários de material pedagógico devido à falta de espaço nas salas. As professoras precisam sair da sala sempre que precisam de algum material.

Nesse instante, um menino chega perto de mim. Noto que seu nariz está com bastante secreção (fico incomodada). Peço para ele pegar papel higiênico na mesa da professora e limpar o nariz. Ele vai até a mesa e, de costas para a lousa e de frente para a sala, começa a desenrolar o papel. Noto que ele está lá desenrolando o papel mas estou atenta à movimentação das crianças que se intensificou com a saída da professora. Estou interessada em ver, caso ela se demore, o que vai acontecer.

Mas rapidamente ela volta e, assim que entra na sala, pára no meio dela:

Professora: Meu Deus, não acredito no que estou vendo!!!

Não entendi o espanto, olho em volta, para ver se estaria acontecendo algo que não percebi.

Professora: O Wagner limpando o nariz sozinho! Não acredito!

Olho para a mesa e vejo o menino cortando o papel, arrumando e limpando o nariz. Só então associo essa criança àquela a qual a professora havia me apresentado outro dia como seu aluno deficiente, que falta muito e lhe dá muito problema. Não o havia reconhecido.

Professora: Gente, palmas para o Wagner!

Não comento com a professora que sugeri a ele fazer isso. Diante do entusiasmo dela, decido não comentar nada e continuar observando o desdobramento da situação. Além disso, estou surpresa com o efeito que a atitude dele causou.

A professora ainda está no meio da sala segurando um balde contendo peças de montar. Coloca-o na mesma mesa que estou ocupando.

Professora: Ele pode ficar aqui com você?

E continua: *É complicado. A gente não pode dar atenção exclusiva. Todo dia limpo o nariz dele, é fogo! Mas hoje ele foi limpar sozinho. Acredito que daqui algum tempo ele possa ser alfabetizado. Hoje ele disse duas palavras: caiu e (Não entendi, o barulho das crianças é grande).*

A professora deixa o balde com Wagner e vai para sua mesa.

Parece contraditória sua afirmação de que ele poderá ser alfabetizado com o fato de ter afirmado que ele é “deficiente”. Wagner senta-se e enquanto faço minhas anotações. Esvazia o balde e o mostra para mim, vazio, e dizendo alguma coisa que não consigo entender. Rapidamente coloca novamente as pecinhas no balde e olha ao redor. Parecia não estar muito interessado naquela brincadeira. Mas esvazia-o novamente espalhando muitas peças variadas. Começa a selecionar algumas e as guarda no balde novamente. Não pude perceber se era possível montar alguma coisa com elas. As crianças estão o tempo todo vindo mostrar seu caderno para mim. A professora está na sua mesa. Sobre ela colocou gibis e massa de modelar para as crianças que já terminaram a atividade, enquanto aguardam as outras terminarem. Uma criança vai até a mesa da professora e pergunta algo sobre Wagner que não consigo ouvir.

Professora: Porque ele está começando a pensar.

Percebo que sua pergunta foi sobre o fato de ele ter limpado o nariz sozinho porque algumas crianças começam a comentar tal atitude entre elas. Esse fato parece ter tido um significado muito especial, como se algo extraordinário tivesse acontecido. Algumas crianças começam a sair para o banheiro. Algumas saem sem pedir para a professora. De sua mesa, a professora solicita a um menino que leve Wagner ao banheiro. Antes que o menino se aproxime de Wagner, ele se levanta, leva o balde até a mesa da professora e volta, indo em direção à porta. O menino sai atrás dele. Algumas crianças ainda estão terminando a atividade, outras

estão vendo gibis e outras indo ao banheiro. Elas conversam entre si e circulam entre as mesinhas e a mesa da professora.

Professora: Se vocês tiverem em casa instrumentos que o homem usava na pré-história, podem trazer.

Uma criança pergunta: *Prô, pode ser flecha?*

A professora responde que sim. Um menino se aproxima da mesa da professora e lhe diz algo que não consigo ouvir.

Professora: Jura!

De uma das mesinhas alguém pergunta:

Criança: O que foi, prô?

Professora: O Wagner fez xixi na calça. Marcos, você deixou ele lá sozinho no banheiro?

A professora levanta-se e dirige-se à porta junto com o menino.

Professora: Vou ver se alguém tem roupa para trocá-lo (sai da sala).

Duas meninas se aproximam e sentam-se à mesinha onde estou.

Uma delas me pergunta: *Prô, você tem borracha?*

Respondo que não.

Em seguida, algumas crianças começam a vir até a mesinha onde estamos e me mostram o caderno com as palavras que estão copiando. Digo que está muito legal.

A professora volta sem Wagner. Pergunto se conseguiu roupa para ele. Ela diz que uma funcionária está providenciando.

Professora: Já pedi para a mãe dele mandar roupa na mochila, mas ela não colabora. A pré-escola é perfeita, pena que os pais não participam.

A professora pergunta para as crianças que já terminaram a atividade se querem ler gibi ou fazer massinha. As respostas são variadas. Em seguida, sai novamente para pegar esse material. No mesmo instante, entra na sala Wagner acompanhado de uma funcionária que pergunta onde ele estava sentado. Ninguém responde. Leva-o até uma cadeira vazia, diz para ele sentar-se ali e sai da sala. Noto que seu nariz está novamente com secreção. Uma menina já está perto dele com o rolo de papel higiênico na mão dizendo-lhe:

Menina: Você tem que limpar o nariz.

A professora entra na sala. Sua passagem me impede de ver se o próprio Wagner, ou a menina, limpa seu nariz. De alguma forma, parece que tem sempre alguém cuidando dele, seja adulto ou criança. Poucas crianças ainda estão fazendo lição. A professora distribui a massa de modelar nas mesinhas. Wagner se aproxima de mim com o rolo de papel higiênico na mão e faz movimento com a boca (fazendo bico para dar beijo) de frente para o meu rosto.

Aproximo minha face também e ele me beija. Peço-lhe para colocar o rolo de papel na mesa da professora e ele vai.

A movimentação das crianças pela sala aumenta. A maior parte do grupo já terminou a atividade proposta. Wagner se aproxima com massa de modelar na mão. Mostrando-a para mim, faz gesto com a cabeça e fala algo que parece ser “quer?”. Digo que não. Sai e volta com um gibi. Mostra-me e aponta o rosto do personagem “cascão” que está na capa. Chega ao lado dele um menino, mostra-me seu caderno e diz sorridente:

Menino: Terminei a lição, prô.

Professora: Quantos faltam para terminar a lição?

Algumas crianças levantam a mão.

Professora: Quer saber de uma coisa? Vou sair com quem já terminou.

Wagner volta-se para uma das mesinhas e deixa o gibi.

Professora: Quem terminou pode sair.

Estou perto da porta. Algumas crianças abrem-na e começam a sair. Wagner também está saindo.

Wagner: Tá. Tchau.

Wagner fala rapidamente enquanto abre a porta e sai apressado. Parece entender tudo à sua volta. À ordem da professora, deixou o gibi em cima da mesa e saiu junto com as outras crianças. Tentou a seu modo se comunicar comigo assim como as outras crianças o fizeram. Por que não lhe é proposta a mesma atividade das crianças?

Em que poderia ter contribuído o espanto da professora diante da atitude “inesperada” de Wagner? Parece ter contribuído para que esta admitisse que ele poderá ser alfabetizado. Tal lampejo de sentido em sua prática não bastou para que se rompesse com a rede de representações que o sustentam no lugar da diferença e, por extensão, da exclusão. Este foi colocado em uma mesinha separada, com uma atividade “diferenciada” das outras crianças. Mas ele não se conformou. Interessado em “participar”, desejoso em se comunicar, quis os mesmos materiais utilizados pelas outras crianças e buscou contato de forma bastante afetuosa.

Atento às instruções da professora disse “tchau” e saiu da sala junto com as outras crianças. Mas como atribuir capacidade de “compreensão” a uma criança definida como incapaz de falar, e portanto, de “pensar”?

Novamente, a professora o apontou pelo que ele não faz, mas que, talvez, poderá fazer “no futuro”: ler e escrever. Pensar...

Somente notei Wagner quando ele se aproximou de mim. Nada nesse menino parece distingui-lo das outras crianças. A naturalidade com que ele saiu da sala “à frente” do menino que o levaria ao banheiro, bem como a ausência de roupas em sua mochila, destoam da rede de representações que lhe tecem um “lugar”. Independente de Wagner ter ou não dificuldades com relação às suas necessidades fisiológicas, a mobilização que sua “ida ao banheiro” causou em adultos e crianças parece dar força ao enredo do qual ele é o personagem “principal”.

Quais sentidos instituintes poderiam ter surgido e rompido com a rede que atribui a Wagner uma subjetividade marcada pela deficiência, se a professora tivesse de fato apostado na sua crença de que ele é capaz de ser alfabetizado, conforme afirmou?

Quais são as condições institucionais que, a partir de uma intersubjetividade, impedem que se questionem as representações atribuídas a essa criança?

03/03/99 - 11:10

As crianças do segundo período já entraram. Espero na porta da sala de brinquedos para acompanhar mais uma atividade. Estou interessada em ver como a nova sala está sendo utilizada. Essa sala foi destinada este ano para jogos, televisão e brincadeiras. Foram retiradas as mesinhas, há somente dois armários e ela será utilizada em rodízio pelas professoras. Peço à professora para acompanhar sua atividade com a turma do segundo estágio. Vinte e cinco crianças estão presentes. Esta professora estava no ano passado com um dos dois terceiros estágios do período da manhã. Este ano ela está com o segundo estágio do período intermediário. As crianças entram na sala de brinquedos e penduram as mochilas. A professora, logo de cara, me elogia as crianças: *Estou com uma turma joia. Está muito fácil trabalhar com esta turma. Estas crianças são super tranquilas.*

As crianças sentam-se encostadas na parede da lousa.

Professora: Qual atividade vocês querem fazer, massinha ou ligue-lique?

As crianças escolhem ligue-lique.

Professora: Então peguem cada um o seu tapete e sentem um longe do outro pela sala. Cruzem as perninhas que eu vou passar distribuindo o joguinho.

A professora arruma as crianças sentando-as individualmente pela sala em forma de fileira. Pega um balde contendo peças de montar, passa pelas crianças e deixa à frente de cada uma um montinho de peças. As crianças estão em silêncio e permanecem no lugar colocado pela professora. A professora senta-se em uma cadeirinha e observa as crianças montarem as pecinhas. Um pouco depois ela levanta-se, vem em minha direção e elogia novamente as crianças.

Professora: Olha como eles são sossegados? Eles adoram esse jogo. E eu combino tudo junto com eles, deixo eles participarem de tudo.

Pergunto se ela está gostando da criação da sala de brinquedos.

Ela diz que gostou da mudança.

Professora: Dá mais mobilidade para as crianças, que não são obrigadas a ficar quatro horas sentadas.

Enquanto conversamos, as crianças chamam a professora para mostrar o que estão montando com as pecinhas. Ela olha e elogia. E continua dizendo que eles são inteligentes e que pode deixá-los à vontade. Em nenhum momento as crianças saem do lugar colocado pela professora.

12:00

A professora passa pelas crianças recolhendo as pecinhas de volta no balde e encerra a atividade. As crianças formam fila dentro da sala para irem almoçar.

Não somente o desvio é apontado. Neste momento, as crianças que correspondem ao padrão também o são. Inserir-se conforme o esperado na subjetividade “criança tranquila” merece destaque, principalmente para essas crianças que não ousam rompê-la, nem mesmo na sala de brinquedos.

Mas o que exatamente a professora estaria chamando de mobilidade? Seria o maior espaço físico da sala pela ausência de mesas e cadeiras, ou o ar mais informal desta, devido ao fato de as crianças sentarem no chão? Nesse imaginário, mobilidade “da criança” parece significar “mover” tudo ao seu redor, enquanto seu corpo permanece “imóvel”.

Das crianças, ao que parece, até mesmo na “sala de brinquedos” o bom comportamento é esperado. A criança “dócil”, “tranquila”, que não questiona e não “tumultua”, que facilita o trabalho da professora e que ocupa o lugar da criança que “sabe o que deve ser feito” sem dar “problema”, é muito elogiada.

Várias parecem ser as estratégias de controle e disciplinamento presentes nessa prática para produzir os comportamentos desejados. Algumas dessas estratégias podem ser mais sutis. Desconhecer o que a criança diz também é uma forma de manter a ordem instituída, para que se “aprenda o que é certo, na hora certa”:

11/03/99 - 12:40

A professora do primeiro estágio está na sala de brinquedos com as crianças.

Pede que elas sentem-se encostadas na parede uma ao lado da outra. São trinta crianças e as três paredes disponíveis são ocupadas. A professora senta-se em uma cadeirinha ao centro da sala. Sento-me no chão e isso incomoda bastante a professora que insiste para que eu me sente ao seu lado. Mas prefiro ficar onde estou. Fico imaginando se ela acha que isso é importante para a “postura” do adulto como professor, sentar na cadeira e não no chão com as crianças. A professora coloca uma folha de jornal à frente de cada criança e uma bola de massa de modelar. Em seguida, desenha na lousa as vogais em formato de palito e pede para as crianças reproduzirem com a massinha. Senta-se na cadeirinha e faz anotações nas agendas das crianças. Uma menina ao meu lado pergunta se sou professora. Respondo que não. Outra menina pergunta se não vou fazer massinha. Respondo que apenas vou observá-los trabalhando. Essa menina se chama Isabel. Ela ignora a proposta da professora e diz para sua colega do lado que está fazendo um cachorro.

Isabel: Tia, qual é o seu nome?

Respondo: Solange.

Isabel: Solange, olha o que estou fazendo!

Solange: Bonito.

Outras crianças começam a me chamar pelo nome e mostrar o que estão fazendo. Várias crianças chamam a professora para mostrar. Ela olha de onde está sentada e diz se está certo ou errado. Isabel não chama a professora nem ela comenta sobre o que está fazendo. As crianças logo começam a me chamar pelo nome e mostrar o que fazem. Isabel faz um avião, movimentando-o no ar mas uma parte cai.

Isabel: Ih! Caiu a asa.

Isabel desmancha o avião e faz as letras propostas pela professora, mas não a chama para ver. Em seguida, desmancha as letrinhas e refaz o cachorrinho. Diz para a menina ao seu lado: *Olha! Meu cachorro tem pingolinho.*

Isabel: Tia, a Erica comeu massinha e ficou com dor de barriga (dá risada).

A professora não se manifesta. Não sei se a escutou. Parece concentrada no que está fazendo. Isabel fala para a menina ao seu lado de alguém que está grávida (não consigo ouvir direito). Ela conversa o tempo todo. A professora fala o nome de algumas crianças que ainda não trouxeram a agenda e avisa que a mãe deve providenciar. Depois de algum tempo, pede às crianças que desmanchem as letrinhas e formem a bolinha de massinha para ser guardada. Em seguida, passa pela sala com um saquinho recolhendo as bolinhas de massa de modelar das crianças. Depois recolhe os jornais de cada criança e guarda-os na prateleira.

Professora: Peguem as mochilas e vamos, em fila, para a outra sala.

A professora me diz que vai dar pintura na sala de atividade e pede minha ajuda. Na sala, as crianças sentam-se ocupando as cinco mesinhas. A professora avisa que vai pegar o material e sai. As crianças começam espontaneamente a cantar as músicas recém-aprendidas na EMEI. Cantam várias músicas. Acompanho batendo palmas. A iniciativa chama a atenção por se tratar de crianças do primeiro estágio que, “teoricamente”, ainda vão se “desinibir”.

Professora volta e me diz: *Eles adoram cantar.*

Ela está com uma caixa de sapatos com vários brinquedos bem pequenos e diversos (bonequinhos Kinder Ovo, pecinhas de jogos de montar etc.). Passa entre as mesinhas deixando um punhado de brinquedos que retira da caixa com a mão. Estão misturados, o que limita a brincadeira. Em seguida, avisa que vai buscar as tintas e sai da sala. As crianças rapidamente percebem que as pecinhas estão misturadas entre as mesas. Isabel levanta-se, vai até outra mesinha e rapidamente pega uma peça. Volta correndo para sua mesa e senta-se com expressão de quem “armou e se deu bem”. As crianças da mesa de Isabel parecem que gostam de sua atitude. Aglomeram-se em cima dela para vê-la montar o brinquedo. Parece que sua ousadia foi aplaudida. As crianças da outra mesa não gostaram. Reclamam para mim. Nesse instante, a professora entra na sala mas ninguém comenta com ela o que aconteceu. A professora organiza as tintas e pincel em sua mesa. Chama uma a uma cada criança, abre a palma de uma de suas mãos, passa o pincel tingindo-a de guache, vira a mão da criança e a carimba em uma folha de sulfite. A criança vai ao banheiro lavar a mão e volta. Minha tarefa é colocar a folha para secar na mesa do refeitório. Enquanto a professora chama as crianças para carimbar a mão, as outras aguardam nas mesinhas, brincando, com alguma dificuldade, com os brinquedos trazidos por ela. Isabel conversa animadamente com as crianças de sua mesa.

Professora: Isabel, fale baixo.

Professora: Marcondes, vem.

O menino demora mais do que as outras crianças para se levantar e para chegar até a mesa.

Professora: Ah! Esse aí é lerdo. Anda, Marcondes!

A professora carimba a mão do menino e chama outra criança.

Professora: Isabel, pare de falar!! Essa aí fala demais.

Isabel pára de falar.

Após carimbar as mãos das crianças, a professora faz uma brincadeira de apresentação musical com elas. Quem quer vai na frente da sala cantar para as outras. Todas as crianças querem se apresentar. A professora organiza grupos que cantam diversas músicas, infantis,

pagode, axé, etc. Um menino está animadamente acompanhando a brincadeira mas não canta as letras das músicas. Está junto das crianças mas não canta, somente se movimenta.

A professora o aponta para mim e diz: *Este não fala coisa com coisa*.

A professora organiza sozinha, distribui os materiais sozinha, propõe o que deve ser feito, as crianças executam. Ela comenta que está bonito, recolhe o material e encerra a atividade.

Nesse contexto, todos devem seguir o mesmo ritmo: quem fala demais tem que parar de falar; quem anda devagar é lerdo; quem não sabe cantar não fala “coisa com coisa”. Com silêncio, ordem e imobilidade, tiram-se e colocam-se objetos à frente da criança na sala de “brinquedos”. Não é preciso movimento nem conversa; estes, aliás, não parecem bem-vindos. À criança basta somente estender a mão que a professora pinta e decalca no papel. É essa a participação possível e necessária. É nessa sequência que ela se desenvolve e chega à escrita. Essa é a norma. E nela, acredita-se, Wagner não se enquadra.

As meninas, inconformadas com a falta de sutileza de Isabel que não “pediu” para pegar o brinquedo, não persistiram com a reclamação quando a professora chegou. Com quatro anos e ingressantes, portanto, nessa EMEI, essas crianças ainda não produzem a forma de contra-controle mais comum, parecendo ainda não terem sido totalmente “imersas” na norma. Não estão preocupadas em relatar e delatar a transgressão da colega e encerram à sua moda a situação, talvez, apenas suportando a indignação ou, quem sabe, reconhecendo que “alguém perdeu a parada”.

Mas se alguém “ganha alguma parada” nessas relações não parece ser as crianças. Estas, como Isabel, apenas vão apontando os limites da norma, mostrando que as crianças, tão logo inseridas nessas relações, criam suas estratégias de resistência. São “desconhecidas” pelo adulto, mas também o “desconhecem”. Excedendo a norma, Isabel também tenta deixar sua marca na subjetividade que lhe “vestem”. Dela “escapa” de maneira ainda despercebida. Diferente de Wagner e Rita. Estes constituem singularidades que ficam à margem. São crianças que, não correspondendo à norma, só podem dela ser excluídas:

22/10/98 - 9:00

Segundo estágio. A professora dessa sala faltou. Outra professora está com as crianças hoje. Ela está com as crianças na quadra, sentada em uma cadeirinha e as crianças, no

chão na frente dela. Está com um livrinho na mão e vai contar uma história. A história do livro é sobre o corpo humano.

Professora: Quem tem corpo?

Várias crianças respondem: *Eu!*

Professora: Ainda bem que todo mundo aqui tem corpo! Todo mundo respira?

A maioria das crianças responde: *Sim!*

Professora: Como nós respiramos?

Uma menina diz: A gente tem pulmão.

Professora: Vamos fazer o movimento da nossa respiração. A gente inspira e expira (mostrando fazendo o movimento). Vamos, façam comigo.

Professora: Este livro fala sobre a respiração.

A professora começa a ler a história e pergunta: *Como a gente sabe quando o nenê está respirando?*

Uma criança diz: Na barriga da minha mãe tem nenê.

Professora: Dá para a gente ver o ar?

Várias crianças respondem: *Não!*

Professora: Mas ele está aí (mostrando a figura que fala sobre o trajeto do ar até chegar ao pulmão).

Professora mostra o desenho do pulmão e explica.

Professora: Olha, Rafael, que legal. Vem ver o pulmão (o menino está encostado no muro longe das crianças).

A maioria das crianças se aproxima da professora para ver a figura do livro, ficando em pé em volta dela. A professora continua a ler a história.

Professora (lendo): Quando jogo futebol tenho que respirar mais rápido.

Ela interrompe novamente a leitura e faz mais perguntas.

Professora: O que acontece quando o pulmão da gente fica doente?

A maioria das crianças fala várias coisas ao mesmo tempo. *Alguém fala: Vai no médico.*

Professora: E o médico faz o quê?

Alguém responde: Dá remédio.

Professora: Clarice, você já fez inalação?

Clarice: Não.

Professora: A inalação faz o pulmão ficar bom de novo.

Professora: E o peixe, respira?

Crianças: Não.

Rita: Prô, minha mãe faz ginástica.

Professora: Sabe o que também faz mal para o pulmão? O cigarro.

Criança (a): Meu pai antes fumava, meu pai e minha mãe fumavam.

Criança (b): Meu pai fuma.

Professora: Fala para ele parar de fumar porque faz mal.

Criança (c): Prô, meu pai tem um fusca.

Criança (d): Sabia que o meu pai vai no bar todo dia?

Muitas crianças falam ao mesmo tempo várias coisas diferentes enquanto a professora lê a história e a explica para elas. A professora termina de ler a história.

Professora: Vamos nos movimentar.

Levanta-se e liga o som. Todas as crianças se levantam. A professora ajuda todos a colocarem a mão no coração e propõe que todos respirem.

Professora: Está batendo o coração?

Várias crianças respondem: *Sim.*

Professora: Vamos pular. Todo mundo pulando.

Todas as crianças pulam junto com a professora.

Professora: Vamos correr.

Todas as crianças correm em círculo junto com a professora. A música que está tocando é da turma da Mônica e em um trecho assim: *Mãos, braços, pernas, pule, pule. Vamos agora brincar, fazer do próprio corpo diversão. Deixar fluir a energia que vem do coração. Com as mãos bata palmas, pule, pule, Abrace quem você gosta mais.*

As crianças fazem os movimentos propostos pela música, abaixando e levantando os braços, em forma de ginástica, acompanhando a professora.

Estou sentada no chão. Rita se aproxima e senta-se ao meu lado.

Rita: Você viu quantas músicas a gente já dançou?

Respondo afirmativamente.

Uma menina se aproxima e Rita me apresenta: *Esta aqui é a Angélica. A letra dela começa com A.*

A professora troca o CD. Todas as crianças ficam em volta dela.

Professora: Vocês pularam muito ou pouco?

Crianças: Muito!

Professora: Então vamos pular mais!

Rita vem sentar ao meu lado novamente. Pergunta o que estou escrevendo. Digo que anoto tudo que eles fazem e falam. Ela fica ao meu lado falando o tempo todo. Fico anotando. Ela parece que gostou da ideia de que anotarei tudo e fica falando sem parar. A cena é engraçada.

Rita: Prô, sua letra é feia ou bonita?

Eu: Feia porque estou escrevendo muito rápido.

Rita: Prô, você tem piolho?

Eu: Não.

Rita: E caspa, você tem?

Eu: Tenho, às vezes.

A professora está fazendo um trenzinho com as crianças.

Rita continua: Prô, que horas são?

Eu: Dez e meia.

A professora forma um círculo com as crianças e pede que elas coloquem a mão no coração.

Professora: Está batendo mais rápido?

Crianças: Sim!

Professora: Isso é sinal de que vocês estão ficando com mais ar no corpo.

Rita coloca os dois braços sobre minhas pernas, quase deitando no meu colo e continua falando comigo. A professora senta-se em círculo com as crianças e fazem ginástica abdominal. Ao terminarem, ela vem desligar o CD e peço autorização para explicar para as crianças o que estou fazendo na escola.

Ela concorda e diz: *Principalmente para essa criatura aqui* (apontando para Rita).

Falar sobre o corpo abre espaço para a criança falar de si, mas não somente por meio de um corpo biológico. Sinal de existência concreta, nas falas das crianças o corpo surge com todas as significações que ele tem para ela e para sua vida. O corpo em ação. Vidas em movimento. Rita mostra algo que o modelo biológico de corpo, e do corpo dentro de um “conteúdo escolar”, não pode modelar. Mas ao fazer isso também não escapa ao “rótulo” da professora que a aponta como “criatura” um tanto “inconveniente”, exemplar “típico” da sala dos “terríveis”.

Quando a criança não segue a “regra” conforme o esperado, imediatamente as explicações aparecem:

06/11/98 - 10:50

Acompanho a saída das crianças do segundo estágio. A coordenadora pedagógica ficou com essa turma hoje. Ela chama as crianças para beber água e pegar as mochilas. Enquanto elas o fazem, a coordenadora me diz que hoje a professora dessa turma faltou.

Diz que ela dá aula no ensino fundamental e entra às 11 horas em outra escola. Por isso, às 10:30 outra professora assume a sala. Diz que essa sala é problemática e aponta um menino.

Coordenadora: No começo do ano, o Rafael chutava e mordia mas agora não faz mais isso por causa do trabalho que a gente fez com ele.

Ficamos no portão e ela chama as crianças pelo nome conforme as mães vão chegando. A coordenadora pede que eu fique acompanhando a saída um pouco porque ela precisa resolver um problema. Fico com as crianças. Faltam poucas para ir embora. Rafael ainda não foi. Está correndo pela quadra e Rita corre atrás dele tentando trazê-lo para o portão. Parece estar cuidando dele. Não consegue pegá-lo e vem perto de mim.

Rita: O Rafael é o diabinho da classe.

A coordenadora volta e ficamos no portão aguardando as mães. Ela fala sobre a mãe de Rafael.

Coordenadora: Ela é uma pessoa problemática. Bate muito nele e na outra irmã dele, mas nega. Ele falta muito na escola. Nem responsabilidade para trazê-lo ela tem.

E conclui: *Com uma mãe assim, o filho só pode ser agressivo mesmo.*

A caracterização atribuída a essa sala parece ser generalizada. A coordenadora repetiu hoje a avaliação já feita pela professora da sala.

Apesar do “trabalho” feito com o menino, Rita parece reconhecer o lugar atribuído a Rafael, sinal que as representações circulam na rede de lugares instituídos. Apesar de ter “melhorado” seu comportamento, apenas isso parece não bastar. Rafael permanece sendo distinguido, possivelmente para sempre “tatuado” nessas relações, por causa “da mãe que tem”. Nessa hora, Rita só não sabe (ou sabe?) que a incluem no rol dos problemáticos devido também à característica de sua sala: os mais pobres da escola.

A norma classifica e hierarquiza para poder controlar, e para quem resiste e não se “enquadra” parece não haver lugar:

03/12/98 - 10:00

Crianças saem da sala e vão para o parque.

Uma das professoras do terceiro estágio já está com as crianças no parque. Há um túnel de pano (tipo centopéia) para as crianças brincar. A professora organiza a fila. Foi colocada areia no chão do parque. As crianças estão encantadas com a areia fofa. Deitam, rolam, brincam

com os potinhos. A areia nova diverte a todos. Wagner brinca com as outras crianças no túnel. Há muita novidade. O clima é de festa.

A professora que acompanho hoje diz que quando entrarmos para a sala de volta do parque vai colocar o vídeo da “Expodrem” (Feira de Exposição das escolas da região) em que está gravada a apresentação da EMEI e a apresentação do projeto da escola que foi feito por ela e pela coordenadora pedagógica. Apesar da descontração de hoje, a estratégia de resolução dos problemas no parque se repete. Avisa-se que se a brincadeira na centopéia não for organizada, ela será guardada. Se houver brigas, todos entrarão para a sala.

A professora que estou acompanhando comenta com sua colega que vai chamar a atenção de seu aluno Márcio porque ele respondeu para a professora do outro período depois que ela foi embora ontem (ele é do período integral) e que a professora até chorou. E completa: *Essas crianças do período integral são terríveis! Já cansei de chamar a mãe dele aqui, aquela... Mas ela nunca aparece.*

10:45

As crianças voltam do parque.

Acompanho a professora. Entramos na sala e ela coloca o vídeo da “Expodrem”. A televisão fica na parede da sala oposta à mesa dela. Sento-me numa cadeirinha próxima à televisão e fico de costas para a mesa da professora. Junto a mim sentam-se também duas meninas e Wagner. Assim que liga a TV, a professora vai para o outro lado da sala com um menino. Percebo que ela está cochichando com ele. Seu tom de voz é bastante agressivo e sua expressão é de raiva, apesar de estar cochichando. Olho para trás e vejo que ela está de costas para mim dando uma bronca em Márcio. A professora parece estar fazendo um esforço muito grande para não gritar. Ela está abaixada na altura do menino e lhe aponta o dedo indicador enquanto fala com ele. Volto-me para a TV mas ouço quando ela, em tom bastante agressivo apesar da voz baixa, diz ao menino: *Se você responder para a dona Claudia novamente, você não entra mais na escola, está ouvindo?!*

Ela parece estar se esforçando para falar baixo. Fico desconcertada. Logo em seguida, a professora vem para perto de mim. Não comenta nada sobre o que aconteceu e conta sobre a participação da escola na Expodrem. Wagner está assistindo atentamente o vídeo. Põe sua mão no meu braço me chamando a atenção e aponta as crianças e professoras que vêm aparecendo na gravação. Parece querer me contar que seus colegas e professoras estão na TV. Embora não seja possível entendê-lo, ele está com os olhos grudados no vídeo e querendo que eu fique também. Abro meu caderno e dou minha caneta para Wagner. Peço-lhe que desenhe alguma coisa. Mas ele parece estar mais interessado em ver o vídeo. Fica curioso com a caneta, que é tinteiro, mas não desenha. Experimenta a caneta mas não tira os

olhos do vídeo. Uma das meninas que está na mesa está atenta aos movimentos de Wagner. Pega sua mão para ajudá-lo com a caneta. Digo que pode deixá-lo fazer sozinho. A professora passa pela mesa e, como quem estivesse me alertando de um perigo, diz: *Olha! Ele vai estragar seu caderno!*

Respondo que não há problema, a folha está em branco. Possivelmente o interesse pelo filme foi maior. Nunca vi Wagner vindo me mostrar seu desenho ou caderno como as outras crianças. Nunca sei se ele faltou ou se está em outra sala. Ele circula livremente pela escola. Todo mundo parece cuidar dele, as outras professoras, as crianças, os funcionários. Mas sempre de um jeito à margem...

Márcio desvia-se de todos os âmbitos que parecem compor a esfera normativa nessas relações. Não está alfabetizado e, além disso, integra o grupo de cinco crianças do período integral, em extinção nessa EMEI. As crianças desse grupo são apontadas como as “crianças problemáticas do período integral”. A generalização provavelmente indique qual o “problema” de Márcio: não ser suportado pelo que ele (ou o período) representa no imaginário da EMEI, ou seja, desqualificação de sua prática.

Às formas de disciplinamento presentes nessas práticas, que normatizam as relações vividas no cotidiano, Márcio oferece resistências. A estratégia de controle da professora é clara: ameaça de expulsão. A professora ameaça e se sente ameaçada quando qualquer movimento, mesmo de Wagner, pode ser “perigoso”. Ela precisa estar sempre em estado de “alerta”.

Mesmo estando, na maioria das vezes, em consonância com as formas de normatização desencadeadas nessa ação institucional, a criança também se mostra, produzindo singularidade nas formas de resistência que cria:

10/03/98 - 11:00

Acompanho a saída das crianças.

Volto para pegar minha bolsa conversando com uma das professoras do terceiro estágio. Ela me mostra um bilhetinho de um aluno seu, escrito pela mãe, que ela recebeu. Uma das frases do bilhete diz assim: *Professora Teresa, gosto muito de você porque você não grita.* A professora diz que de sua sala ouvem-se os gritos da professora da sala ao lado, que as crianças põem as mãos no ouvido e dizem: *Como essa professora grita!*

E conclui: *Eu tenho o tom de voz alto, falo alto, mas não grito com as crianças. Eles vêm isso!*

Apesar de mostrar o bilhete como exemplo da afeição da criança a ela dirigida, a professora parece reconhecer que as crianças concretas “participam” do cotidiano, “questionam” as relações. Explica, porém, o questionamento de modo individualizado, como diferença de “estilo” didático das professoras. Isso ocorre, muito provavelmente, porque as professoras desta EMEI parecem não reconhecer o disciplinamento que permeia suas ações.

Mas as crianças parecem “falar”, sabendo inclusive que, para serem ouvidas, é melhor se utilizarem, por meio de um “redator”, da única linguagem reconhecida oficialmente. E apontam, nas representações, como o cotidiano é ordenado por meio do disciplinamento que normatiza o corpo, a linguagem e o que se vive na EMEI.

Como efeito, as crianças, sem conseguir romper com a regra, se conformam, rendidas a uma subjetividade que não lhes permite ser vistas como são:

22/10/98 - 11:10

A professora do terceiro estágio do segundo horário sai com as crianças para o parque. Senta-se em uma cadeirinha e fica observando as crianças brincar.

Um menino se aproxima e diz: *Licença professora, a gente pode jogar bola?*

Professora: A prô não quer deixar vocês jogarem agora porque não posso ficar lá com vocês e vocês se ralam todos no cimento.

O menino sai. Em seguida o mesmo menino volta: *Mas a gente só se machuca se der rasteira.*

Professora: Hoje vocês não vão jogar bola.

O menino sai. As crianças brincam em todos os brinquedos. Algumas se aproximam da professora para contar se alguém chutou, brigou ou caiu. A professora pergunta quem é, e, de longe, fala com a criança. Tem o mesmo procedimento das professoras da manhã.

12:00

Uma funcionária vem avisar que um pai de uma criança veio buscá-la. A professora sai para levá-la ao portão. Volta rapidamente. Bate palmas e as crianças formam fila na sua frente.

Professora: Lavar as mãos primeiro.

Na fila, as crianças aguardam a vez e combinam o jogo para o dia seguinte.

- *Que time você é amanhã?*

- *Nosso time aqui é corinthians.*

- *Todo mundo corinthians.*

- *Eu sou corinthians.*

- *Todo mundo dos meninos corinthians.*
- *Eu sou goleiro.*
- *Quando fiz gol, ele me agarrou de pênalti.*

As crianças lavam as mãos e vão para o refeitório.

Quando a criança concreta, desenvolvida e participativa, aparece e quer jogar “hoje”, não é reconhecida. Não existe lugar para a criança que já “é”. A criança concreta, que argumenta, que questiona, não tem lugar. Não há interlocução. Ao contrário. No parque há apenas sinais de comando: *lavar as mãos primeiro!* Um jogo planejado e organizado pelas crianças só pode acontecer sob o controle e observação da professora. A autonomia parece algo consentido. As crianças se conformam. Organizam o time para “amanhã”.

Quem se desvia da subjetividade “criança bem comportada” e “em desenvolvimento” parece não ter lugar nessas relações:

17/12/98 - 9:30

O dia da formatura de Wagner e Márcio.

Festa de formatura do pré.

Chego e vejo crianças saindo com as mães e diplominhas na mão. A entrega dos diplomas das crianças do período da manhã já havia sido feita. Fico em pé na porta e observo Wagner no colo de sua mãe que está conversando com a professora dele. Noto que estão se despedindo, mas estou longe, não ouço a conversa. Wagner começa a chorar. A professora pega-o no colo. Wagner faz sinal negativo com o dedo indicativo para sua mãe, parecendo dizer que não queria ir embora. A professora coloca Wagner no chão, despede-se da mãe e ela começa a sair do salão segurando Wagner pela mão. Próximo à porta, há uma mesa com vários enfeites de natal, de sucata, feitos pelas crianças. Ambos chegam à porta. Wagner me vê e aponta para a mesa me mostrando os enfeites. Digo-lhe que já os vi e que são bonitos. Pergunto para a mãe dele onde ele irá estudar no próximo ano. Ela responde: *Ainda não sei. A professora me indicou uma escola especial mas, a psicóloga do posto me disse que ele pode ir para uma escola comum.*

Despedimo-nos e entro no salão. Sento-me em uma das cadeiras destinadas aos pais. Noto que o refeitório é pequeno para uma ocasião como esta. Metade dele é ocupado com cadeiras e outra metade transformada em palco. Há poucas pessoas na plateia. As crianças estão sendo preparadas pelas professoras na sala de aula para se apresentarem antes da entrega do diploma. A diretora informa aos pais que haverá atraso no início da entrega dos

diplomas do segundo horário porque esperarão a chegada de quem, segundo ela, confundiu a mudança do horário da festa. Em seguida, a diretora dá informações sobre a data da matrícula na primeira série. Diz que os pais devem se dirigir à escola de primeiro grau que fica ao lado da EMEI a partir do dia dezoito de dezembro para efetuarem a matrícula das crianças que já têm sua vaga garantida nessa escola.

10:30

As crianças abrem a porta da sala e olham o movimento do salão. Estão há trinta minutos esperando para o início da apresentação. A coordenadora autoriza a entrada das crianças no salão. Elas estão com uma túnica branca e uma tiara com uma estrela prateada na testa, segurando uma varinha com uma estrela também prateada na ponta. A coordenadora explica ao público que a apresentação é fruto do trabalho desenvolvido durante o ano, que partiu da “origem da vida”. Começa a apresentação de dança das duas salas de terceiro estágio que irão receber o diploma. A coreografia da dança é bastante simples. A música é “Aquarela”, do Toquinho. Termina a dança, as crianças retiram a fantasia e se acomodam uma ao lado da outra de frente para a plateia. Ao microfone, uma das professoras começa a chamar, pelo nome completo, seus alunos e entrega, com um beijo, o diploma, diante das palmas. Um fotógrafo registra apenas algumas crianças cujas mães provavelmente encomendaram as fotos. Entre as crianças desse horário está Márcio. Como ele era do período integral, a professora do período intermediário irá entregar-lhe o diploma junto com as crianças desse período. A expressão no rosto de Márcio parece ser de expectativa. Ele é magrinho, tem pele cor de jambo, cabelos e olhos bem pretos. Está com a postura contida. Parece emocionado. Olha atentamente para uma menina adolescente da plateia que está sentada na fileira da frente. A única pessoa de sua família presente. Márcio é um dos últimos a ser chamado. Ele vai em direção à professora e a beija com uma expressão afetuosa no rosto. Embora com expressão corporal e facial contida, parece estar orgulhoso de si. Apesar disso, seus olhinhos expressam contentamento. Termina a entrega dos diplomas. Começa a tocar uma música: *pra gente ser feliz, tem que mergulhar nas nossas amizades...*

Todas as crianças correm em direção das professoras para abraçá-las. Márcio está entre as crianças. Sorri levemente. As professoras beijam as crianças. Todas aguardam a vez de conseguir beijar sua professora. Márcio espera sua vez junto às outras crianças. Consegue se despedir de sua professora. Recebe um beijo. Volta para o meio do salão. Aproxima-se da menina que já o aguarda em pé. Os dois saem do salão.

Márcio leva na mão seu diploma. Leva principalmente marcas dessa relação que de algum modo o acompanharão em sua trajetória de aluno da escola pública. Trajetória que ele ainda terá oportunidade de trilhar, diferentemente de Wagner, que, talvez, não terá a mesma chance.

OS “ENREDOS DISCURSIVOS” NA CRECHE

Tomando o discurso como ato e a instituição como um feixe de relações produzidas nas e pelas práticas discursivas de seus atores, procuramos “desprender”, de cada fala da ADI sobre o seu fazer, o lugar traçado para a criança nas relações da creche:

Eles são assim, se eu der uma folha de papel pra eles e falar pra eles: agora vamos desenhar, aí normalmente eles falam: tia, eu não sei. Não sai quase nada. Agora, se eu falar assim, eu contei a historinha da branca de neve, agora a gente vai desenhar o castelo, a branca de neve, os anãozinhos, o caçador, então eles já conseguem, eles já fazem assim a figura. E eu tenho notado que, durante esse tempo, desde que eu comecei, eles têm desenvolvido bastante o desenho. Antes eles começavam só rabiscando e agora eles já começam a dar forma ao desenho. (ADI-04)

A gratificação da educadora parece estar em proporcionar o “desenvolvimento” da criança por meio de sua ação. Desenvolvimento este que, gradualmente, vai proporcionando à criança novas aquisições e habilidades, dando-lhe “autonomia” e capacitando-a a cuidar de si, a “fazer sozinha”. Tais conquistas parecem representar o sucesso do trabalho da ADI:

Então, você já está ensinando eles como ficar mais independentes. Já vão no piniquinho porque já estão saindo da fralda. Do piniquinho já começam ir na privadinha. Daí eles já desenvolvem essa vantagem, já falam mais independente as palavras certas. Depois eles descem. Quando estão aqui embaixo já estão totalmente independentes, já comem sozinhos, já vão no banheiro sozinhos, já se limpam. Eu acho nosso trabalho muito gratificante. (ADI-01)

O desenvolvimento da criança parece ser algo fundamental ao bom andamento do trabalho cotidiano da creche. Da criança parece ser esperado que atenda às expectativas de aquisição de habilidades na sequência e no tempo previamente estipulados, favorecendo a organização do trabalho diário da ADI. Em sua ação, e conseqüentemente na da creche, esta destaca o que há de positivo, isto é, o “desenvolvimento” que produz.

Dessa forma, o trabalho da creche visaria ao desenvolvimento e à independência da criança. Estes parecem ser identificados como produto da ação da ADI, isto é, “criança desenvolvida” parece ser resultado do seu trabalho:

Em primeiro lugar, você tem que sentir que o que você está fazendo é gratificante para você. No berçário a criança não fala, mas você pode ajudar a criança, se você vê que ela não anda. Quando ela começa a andar você pensa: fui em quem fiz isso. E isso não é bom? (ADI-02)

Quando eles vão para a EMEI, salvo exceção de alguns, eles já levam a bagagem que eu dei, que eu formulei na minha sala. Eles já sabem lavar as mãos, escovar os dentes, se limpar sozinhos, trocar de roupa, cada mochila a cor. (...) Na medida que o tempo vai passando, eles vão fazendo quatro anos. Aí um vai puxando o outro. São todos da mesma idade. Olha lá, eles viram cambalhota normalmente. Isso foi começado no colchão. Hoje já não precisa mais do colchão. Quando eu falo, todos ficam vai um, eles já sabem. Então eu desenvolvi eles e eles desenvolveram. (ADI-05)

Nesse trecho, reforça-se ainda a imagem de criança objeto da ação da agente, que parece ver na ação de “desenvolvê-la” um ato de “introduzir-lhe bagagem”. O lugar destinado à criança no imaginário da creche parece ser de quem é “preenchida”, desenvolvida “pelo” adulto.

Cada fato do desenvolvimento da criança parece ser acompanhado pela ADI, que o percebe como resultado de sua ação exclusiva. Por meio dessa ação, a criança é desenvolvida segundo uma sequência progressiva até o momento em que é encaminhada para a EMEI. A ADI parece então representar como objetivo de sua prática desenvolver a criança para a próxima etapa institucional.

Ao mesmo tempo que se reconhece nesse lugar, desenvolver, para a ADI, também pode representar uma ação ambígua. Essa ambiguidade aparece em sua fala quando, ao mesmo tempo em que se identifica com sua prática e busca aprimorar seu trabalho, esbarra nos limites de sua ação institucional quando estes lhe parecem pouco claros:

Agora estou introduzindo a primeira letrinha do nome. Independente se é certo ou não é, mas achei que é uma coisa legal. E o objetivo que eu alcancei foi total. Eles começaram a puxar a letra do meu nome, a letra da mamãe. Se interessaram pelo alfabeto. A gente brinca de alfabeto com as cores, com as formas

geométricas, de tudo quanto é jeito. (...)Eles sabem o conceito de “um”, já sabem contar até dez. Daqui a pouco não vai ter mais o que eu puxar deles. Porque se eu for além eu estou passando os parâmetros que eu não tenho essa autonomia para isso. (ADI-05)

Na creche, parece ser “puxando” a criança, assim como nela introduzindo bagagem, que esta se desenvolverá. A coexistência de concepções distintas de conhecimento parece não dificultar o trabalho de desenvolvimento da criança.

Mas a ADI parece se ver em “apuros” quando sente que a criança que ela “puxa”, de forma pouco branda a “puxa” também. Nesse imaginário, a necessidade de suprir a criança concreta, que, em sua ânsia “sem fim” de conhecer, “suga” tudo que lhe oferecem, parece exigir muito da ADI.

O desenvolvimento da criança parece ser levado a cabo por meio de ações que o representam como uma sequência linear e progressiva, que tem como seu ponto final a alfabetização. Mas alfabetizar a criança é uma tarefa para a qual a ADI se vê impossibilitada, porque a ela não seria autorizado fazê-lo.

Mesmo afirmando reconhecer os limites de sua prática e desejosa de autonomia, a ADI, ao que parece, ignora-os e ultrapassa-os em alguns aspectos. O compromisso com seu trabalho e os limites tênues de sua prática por vezes a afligem, quando depara com esses limites diante de uma realidade que não pode evitar:

Eu já presenciei muito desenvolvimento de maternal aqui e quando saí na rua vi criança pegando papelão na rua. E eu me choquei muito com isso. Porque você dava sua vida. Você termina se introduzindo na família. E foi a cena pior que eu vi na minha vida foi essa, de um menininho. Ele chamava Junior. Vivia numa pobreza, longe da realidade de qualquer pessoa. A gente dava roupa, comida, tratava muito bem aqui na creche. Um dia eu estava em uma padaria fazendo um lanche e o menino bateu no meu ombro, quando eu vi era o Junior com um carrinho de carregar papel. Ele olhou para mim, eu olhei para ele, ele foi embora. Quando veio o lanche eu não comi. Ele saiu da creche. Saiu do meu controle, foge das minhas rédeas. Isso choca muito. Então, o que eu puder fazer

para eles, não em questão monetária, mas em questão emocional, eu grito muito, sou muito agitada, eu vou fazer. (ADI-05)

Dentre os vários sentidos pelos quais as ADIs expressam em suas falas a ação de “desenvolver”, esta também pode significar proteção, carinho, alicerce para a criança enfrentar o “mundo lá fora”.

Com uma imagem que reconhece/desconhece os limites dessa ação, a ADI espera contribuir para amenizar a “dura” realidade que algumas crianças encontram para além da creche. E é sempre permeando o traçado delgado de sua prática que o seu fazer a mobiliza:

Agora vem a festa junina. É o folclore. Automaticamente já comecei a introduzir o folclore para poder em agosto entrar em uma coisa mais forte. Eu introduzi o folclore com a revista do Chico Bento. Eu trabalho assim. Minha cabeça dorme pensando no que vou fazer amanhã. (ADI-05)

Envolvida em um fazer para o qual se entrega completamente, a ADI não se vê, nessa disposição, no liame da norma. Expressando sua dedicação, para ela, cada dia representa um “desafio”.

Em uma prática em que aparenta-se buscar expansão e mobilidade, a tarefa de desenvolver a criança parece ser objeto, de fato, de preocupação para as ADIs:

Tendo algum trabalhinho para fazer com eles, algum papel para desenhar, porque eles pegam o papel; eles não têm ainda coordenação. A gente fala, eles não sabem ainda o que é dentro, o que é fora. A gente tenta explicar mas ainda não dá, porque, sabe? eles saem daqui com 4 anos. A gente também não pode ficar assim, como fala, querendo puxar muito porque aí eles vão acabar cansando. (ADI-01)

O que eu sinto muita falta é de brinquedo pedagógico para eles. Mais material pedagógico. Quebra cabeça, brinquedo de encaixar, alinhar. Porque isso geralmente a gente faz no papel. Mas eles são muito pequenos. Então eu não puxo muito. (ADI-05)

As ADIs parecem reconhecer como único caminho possível para sua ação a preparação para a alfabetização, o que as preocupa, porém, devido à faixa etária das crianças nessa creche. Por isso, justifica-se não “puxar” muito a criança. A preparação para a alfabetização, única forma de ação vista como possível de acordo com o padrão, no dizer das educadoras, merece cuidados, para não ser tomada como um excesso, algo prejudicial à criança.

No discurso da educadora, aquilo que reconhece como sentido no que faz, que lhe motiva, e com o qual parece marcar seu lugar, aparece, no entanto, cercado de dúvidas:

Interessante o dia que eu falei nas cores secundárias. Peguei uma laranja da creche e mostrei para eles. Isso é uma laranja. Como faz o laranja? Eles ficaram olhando eu misturar as duas cores, amarelo e vermelho, e ficaram impressionados. Isso é mágica? Entendeu? Era uma experiência nova. Entendeu até onde eu vou chegando? Eu vou além da capacidade deles. Será? Não sei. Não sei se eu vou além da capacidade deles. Eu sei que é muito gostoso. (ADI-05)

A ADI parece reconhecer a curiosidade da criança concreta em conhecer e o quanto ela fica maravilhada com as descobertas que faz. Isso parece motivá-la em seu fazer. No entanto, “atada” ao modelo, tem dúvidas se sua ação é adequada, tornando-se refém daquilo que entende como único caminho para o “desenvolvimento” da criança.

Esses são apenas alguns aspectos de um fazer em que a criança com a qual se lida parece sempre demandar muito esforço:

Até 13:30hs é o horário que eles dormem. Aí eles acordam, a gente vai acordando eles e eles arrumam toda a sala, lavam as mãos, vão para o lanche. Quando eles voltam, já é em torno de 14:30h. Aí normalmente eu faço meia hora de atividade dentro da sala ou eu conto uma estorinha; depois eles desenharam ou pintam. Depois é a hora que a gente vem para o parque. E nessas atividades, assim, um dia eu dou uma atividade para eles desenharem ou pintarem, e outro dia brincadeiras dentro da sala, com alguns joguinhos. Depois eles vêm aqui para fora e ficam em torno de uma hora. A gente entra, aí eles lavam novamente as mãos, vão jantar, depois que jantam, voltam para a sala, escovam os dentes e eu

dou alguns joguinhos para eles ficarem brincando, tipo assim do “ligue-ligue” ou então “pequeno construtor”. E depois disso eu troco eles, porque estão molhados, com a roupa suja. Aí é quando os pais vêm chegando. E quando já tem bem pouquinho criança eu dou algum jogo de “quebra-cabeça” ou um livrinho para eles lerem. Essa é a rotina do dia. (ADI-4)

Chegando, eles vão para a mesinha tomar café. Segue-se assim uma ordem. A gente procura fazer fila. Põe na mesinha sentados, todas as crianças se alimentam. Ali há um diálogo informal, voltado para a alimentação. O que se come o que não se come, como se deve proceder. Depois há um tempo de recreação, um tempo em que eles ficam assim livres, entre aspas porque há o apoio das tias sempre em volta deles. Mediante esse tempo, a gente aproveita a atividade livre, área livre que é o parque onde eles trabalham o externo. Às vezes tem atividade dirigida, no caso de a gente ordenar: vamos fazer uma ginástica, corre um pouquinho, levanta o braço direito, levanta o braço esquerdo. Quando não, a gente desenvolve um trabalhinho voltado para noções de dentro/fora. E depois, a gente volta para a salinha e lá estabelece uma outra conversa, antes do almoço, modos de sentar. E em seguida, após almoçarem, tem a hora de repouso. (ADI-3)

Ao descrever seu trabalho, as ADIs descrevem a rotina diária. Esta parece significar a ocupação do tempo e dos espaços da creche. Sua ação é descrita com termos que indicam preocupação em “ocupar” e “conter” a criança que é sempre “acompanhada” e “observada”. Na hora de brincar no parque, momento em que criança parece “escapar” à sequência do “fazer”, aproveita-se para “desenvolvê-la” com outros tipos de atividade.

Na fala das ADIs, tanto o seu fazer quanto o dia da criança na creche aparecem pautados pela duração de cada atividade, por meio de uma sequência cronometrada. Sua ação se volta para o controle do corpo e do movimento da criança. A utilização da fila parece representar a delimitação minuciosa do corpo e do espaço, favorecendo o trabalho disciplinar da creche. A criança é conduzida, observada e dirigida até o momento em que ela dorme ou vai embora.

O diálogo possível com a criança, que contribui para a ação disciplinar, é voltado para estabelecer as regras sobre o comportamento esperado, estabelecendo-se, assim, o que pode ou não ser feito.

Nessa ordem tudo é previsível. À criança parece ser reservado um lugar passivo, “objeto” da prática das agentes. Ela é controlada pelo “olhar atento” da ADI que a conduz e a mantém “ocupada”, seja com jogos ou com “instruções”. O fazer da ADI e o lugar da criança parece não se dissociar. A criança precisa ser passiva e bem comportada para que possa ser aprimorada.

Enxergando a criança a partir de sua ação, a preocupação com o seu desenvolvimento é constante:

[Para a criança andar] você começa a segurar na mão, você vê se é preguiça, se é problema. É o que eu te falei, você vai descobrindo cada criança. Agora tem criança que é preguiçosa, não anda. Você põe de pé, ela não quer andar, então é preguiçosa, você tem que fazer alguma coisa. Você começa colocando num quadrado, que ela vai segurando. Depois você vai aumentando o espaço dela, e vai forçando um pouquinho. (ADI-02)

Nessa relação, por meio do controle do corpo, do tempo e do espaço, assim como daquilo que é esperado que aconteça, a criança vai sendo disciplinada. Corresponder ao padrão é estar na sequência do desenvolvimento esperada. Sentindo-se responsável para que ele transcorra “normalmente”, a ADI se incumbe de “diagnosticá-lo” para evitar que a criança dele não se “desvie”. Como resultado, a criança plenamente desenvolvida e adequada parece ser o exemplo da eficiência do trabalho da ADI.

Na forma como representa sua prática, “desenvolvimento” para a ADI pode ainda adquirir mais significados:

E quando eu puxo o maternal II, em brincadeira, então é o máximo. Eu trabalho muito dança, música e expressão corporal. Eu acho que é interessante você trabalhar com a criança porque ela bota para fora o que ela tem vontade de fazer. Ela deita, ela rola, ela canta, ela vira cambalhota. (...) Exploro bastante a coordenação motora grossa, trabalho o corpo humano. As partes mais difíceis:

nuca, ombro, costas, coxa, palavra quase que não usa, né? Trabalho muito o facial. Porque quando eu trabalho música, eu trabalho com tudo. Trabalho braço, perna, e eles se cansam e vão dormir mais relaxados. Dou bastante música mesmo. E música que eles trazem de bagagem. Eu trabalho Xuxa, trabalho pagode, trabalho Tchan. Trabalho tudo que vier pela frente. (ADI-05)

O ato de brincar aparece de forma ambígua nas representações da ADI, parecendo contribuir para o disciplinamento do tempo, do corpo e do espaço da criança na creche. A brincadeira também se “enquadra”. Também parece pensada para fazer cumprir o padrão, isto é, contribui para que a criança fique “relaxada”, “sossegada”.

Na perspectiva de desenvolver a criança, as ADIs descrevem seu trabalho voltado prioritariamente para o desenvolvimento cognitivo:

Trabalho palavras. Não falo com eles como nenê, ai, nhe, nhe, nhe. Não. Dou a palavra e explico o que é. Quando eu falo uma palavra meio difícil, eu explico. Eles não sabiam o que era sanfoneiro, nem sanfona. Expliquei: sanfona é um instrumento, a gente toca assim: nheco, nheco. Não conseguem visualizar porque não têm a noção, mas eu passo o conceito para eles. Quando eu falar: quem é o sanfoneiro? Eles sabem: o homem que toca sanfona. Então eu explico antes para depois introduzir. E olha eu tenho cem por cento de resultado. (ADI-05)

Tem temas que são chamados geradores, já propostos pela coordenadora. No caso da festa junina, ela lança aquele tema gerador e, mediante aquele tema, a gente tenta colocar o objetivo de fazer com que eles venham a reconhecer a tradição para a festa junina. E mediante esse objetivo a gente tenta trabalhar e trazer a cultura de lá para eles aqui. E assim a gente cita estados, cita lugares. Embora a gente não tenha a intenção que eles gravem ou que eles assimilem o conteúdo, mas algo já fica fixado, um dia eles já ouviram falar, né? Quando eles tenham a oportunidade de conversar com alguém, eles não vão estar tão perdidos, atônitos. Mas já vão, assim, saber que um dia alguém falou, que um dia alguém passou. (ADI-03)

Valorizando tudo aquilo que pode ser transmitido oralmente, as educadoras trabalham “conceitos” por meio de conteúdos que são “recebidos” pela criança. Estas explicam, introduzem os conceitos que são “abstraídos”, “fixados”, de acordo com os processos “internos” da criança. Esta “acumula-os”, “guarda-os” e “utiliza-os”, caso seja necessário, como “prova” de que foi desenvolvida. Nesse imaginário, criança parece ser preparada para conversar com “outrem”, no futuro. Hoje, o lugar atribuído a ela nessa creche parece ser o de bem comportada para ouvir a transmissão de conceitos.

No trabalho em torno do desenvolvimento cognitivo, as ADIs, em sua fala, representam uma relação onde há muita conversa:

Eu procuro dar assim uma rotina, assim de fazer a roda. Eu faço a roda com eles de falar que dia é hoje, de falar alguma coisa sobre o dia deles. Eles contam alguma coisa que aconteceu. Eles já sabem que hoje é quinta-feira, amanhã é sexta-feira e ontem foi quarta-feira. Que quando tem alguma data festiva a gente conversa a respeito conversa a respeito. Eu costumo rezar com eles o santo anjo. Ai eu chamo eles para rezar e normalmente eles vêm, rezam, a gente pede proteção para o pai, pra mãe, pra tia, pro avô, pra avó, pra eles se ligarem assim um pouquinho nesse negócio de papai do céu. (ADI-04)

O construtivismo eu faço com que eles vão fazendo, vão construindo tudo por si só. Que soltem a imaginação. Pergunto para eles: como é que a gente podia fazer? Ah, tia, vamos pintar do outro lado? Vamos! Eu deixo eles construírem ideias. O meu construtivismo é assim: eles criam as ideias deles. A gente discute, dá um tema. Por exemplo o tema bola. A bola é redonda, a bola é isso, e vou puxando. (ADI-05)

Às vezes “introduzindo”, em outras “puxando” da criança, fica evidente na ação da ADI a coexistência de concepções distintas de desenvolvimento. A subjetividade criança “em desenvolvimento” parece não carecer dessas distinções.

A ação de desenvolvê-la parece resultar, no dizer das ADIs, em uma relação na qual a criança pode estar de “igual para igual”, discutindo “assuntos” e ideias com o adulto. Nessas conversas, em que se agrega a transmissão de valores morais, desdobramento

também do trabalho normativo, a criança tem possibilidade de expressão e criatividade. Como efeito, a conversa contribui ainda, no dizer das agentes, para uma relação em que não há rigidez, em que não cabe a obediência “cega”:

Na hora da disciplina, o tradicional entra de sola. Mas só que eu não determino: eu mando e você obedece. Não. Hora de brincar é brincar, hora de conversar é conversar. É hora que eu ponho o tradicional. Porque eu abomino o tradicional puro. Eu não gosto. Porque eu acho que ele deixa a criança inibida. Você coíbe a parte de desenvolvimento dela. A criança não consegue se desenvolver porque ela manda e eu tenho que obedecer. E não é isso que eu quero. Eu quero que eles não me desobedeçam, mas que tenham opinião própria. (ADI-05)

Eu não sou assim muito rígida de que querer que a criança fique ali, na mesa sentada quietinha, quietinha. Pra mim basta não brigar, não levantar da mesa. Agora, se levantar um pouquinho, senta. Não sou muito rígida assim no comportamento deles. Porque eles são crianças, são pequenos e estão aqui desde de manhã. E se você vai ficar pegando muito no pé da criança, também não dá certo. Agora, às vezes eu fico brava com eles. Às vezes eles estão muito agitados, correndo muito, brigando muito. Eu dou uma bronca e mando todo mundo sentar na lousa, e todo mundo senta. E também eles ficam um pouquinho e depois, tá bom, já saem. (ADI-04)

Segundo as ADIs, o comportamento da criança precisa ser disciplinado para que ela ouça e crie “ideias”. À sua mente é dada total liberdade de pensar. Sua imaginação tem liberdade para “construir” ideias, mas parece ser dispensável que suas ideias se expressem em ações. Liberdade total para as ideias, portanto. Mas para as ações, contudo, nada de “modernismos”.

Por isso, em doses “homeopáticas” de castigo, a criança vai aprendendo a conter sua “energia” sem, contudo, tornar-se submissa, o que, nesse imaginário, não “convém” ao seu desenvolvimento. Assim, as expectativas das ADIs sobre o lugar da criança na relação parecem comportar para ela um desafio difícil de ser cumprido: ela deve ser obediente, mas também saber expressar suas ideias e opiniões.

Disciplina parece ser fundamental, principalmente diante das características da clientela:

No dia-a-dia, a gente segue um roteiro. De manhã eles chegam, devem ser sempre bem recepcionados, mesmo para não causar aquele impacto, de quando vem muitas vezes de casa já choroso, vem assim muitas vezes emburrado. A gente tenta assim fazer com que aquela criança fique voltada para o meio em que ela vai estar ali continuamente. A gente procura agradar, procura conversar, procura compreender. Mesmo porque de casa a criança já traz uma bagagem, e a gente procura aproveitar aquilo que ela traz, desde conhecimentos, desde educação. Procura assim estar lapidando, incentivando, fazendo com que ela tenha um conceito do que é o mundo lá fora. (ADI-03)

Eu acho um pouco desorganizado na hora do almoço. Porque eles não têm noção de sentar. Isso é uma vivência de casa, sentam em qualquer lugar para comer. Na sala, no quarto, em qualquer lado. Aqui eles têm um pouco de dificuldade quanto a hora do almoço. Conversam demais, brincam demais com a comida. Não comem tudo. Mas acho que isso é uma questão de educação de casa. Na hora do sono eles adoram descansar. Na hora da higiene adoram brincar na água, quanto mais água, melhor. Eles não têm noção de frio de calor, não tem noção de espaço. Eu posso brincar aqui. Frisei bem. Delimitei bem o espaço deles. Vocês têm a sala para brincar, balcão não é para subir. (ADI-05)

A clientela parece vir “de casa” sem condições emocionais e sociais de convivência, carente de ser “lapidada” pela ação da creche, que lhe inicia na relação com o mundo e com a natureza. Na creche ela aprenderá as noções necessárias à sua adequação a esse ambiente em que tudo é bem delimitado. Esse trabalho se faz necessário porque, nesse imaginário, a criança “real” parece vir “de casa” sem noção de nada e com liberdade “demais”, ou seja, a creche lhe dará a medida justa, nada podendo ficar a menos ou a mais.

Quando a criança concreta atrapalha o “desenvolvimento do dia”, as ADIs não utilizam-se apenas da conversa. Muitas vezes, o comportamento da criança também pode ser sinônimo de “inconveniências” que dificultam o trabalho:

Eu estou tendo um problema sério agora sobre sexo dentro da minha sala. Eu não sei o que está acontecendo, mas eu fui pedir auxílio para a minha diretora e ela me explicou: é que você vem de uma criação diferente. As crianças de hoje são muito mais desenvolvidas. (...) Então, o que eu faço? Para aquelas crianças que estão me dando esse tipo de problema, que não é uma só, eu estou dando atividade direto. Vamos colocar os cobertores nos colchões para a tia, vamos abaixar os colchões. Vai buscar tal coisa para a tia, para que ele ocupe um pouco a cabecinha dele e esqueça isso. (...) Então, eu preciso me programar e inventar alguma coisa para essa hora. Que é a hora em que eles estão mais sossegados, a hora do sono. Então, o que eu faço? Ponho música clássica. Nossa, fica ótimo! Porque diz que a música acalma as feras, não é? Coloco e eles ficam sossegados. (ADI-05)

Num dia agitado eu procuro também propor musiquinhas, não ponho nada agitando, de estar pulando, de estar se movimentando corporalmente não, mas, assim sentadinhos mesmo, mas atividades calmas. Uso bastante aquela volta à calma, da Xuxa, uma que ela faz bastante ordenança, que faz com que a criança ande devagarinho, depois faz com que a criança ande agachadinha. Depois procuro expor uma atividade em que eles se sintam em uma outra realidade, num mundo faz de conta, que a gente costuma falar.

E: Como é que é?

Você faz com que eles fiquem sentadinhos, fechem os olhos e você fala assim: agora nós vamos voar e aí eles vão se imaginando voando, mexem até os bracinhos. E agora nós chegamos ao céu, e lá no céu tem uma nuvem, só que essa nuvem é de algodão-doce, e aí eles começam a se imaginar nessa brincadeira, nesse ritmo. (ADI-03)

Espera-se que a criança expresse suas ideias, mas seu corpo deve estar “sossegado”. Nesse imaginário, ele pode ser o meio pelo qual se burla a vigilância. Por meio dele a criança pode se descobrir e descobrir o outro. No horário do sono, assim como no

horário de brincar no parque, diversificam-se as formas de distrair a criança para que, no tempo “livre”, ela não escape ao controle.

Parece descartada a sexualidade como representando energia vital do ser humano. Aquilo que na criança servirá de motor para sua vontade de conhecer e transformar o mundo, que dela flui, sem localização específica, para resultar em realização e criação. As crianças dão o alerta que não pode ser visto. Resistem mas são “domadas”. Criança concreta, quando expressa vitalidade e energia, parece assustar. O que acontece na sua imaginação, e nela fica “guardado”, parece ser mais seguro.

Nessa hora agressividade e vitalidade parecem ser sinônimos. Tudo que aparente descontrole é visto como algo negativo, que precisa ser contido. Essa é uma imagem que parece ter grande força. A criança deve ser “acalmada” para ser “preenchida” e para que o “desenvolvimento” transcorra normalmente. Por isso, ação e movimento, só “imaginando”.

Muitas vezes, porém, “criança calma” parece uma regra difícil de ser cumprida:

[Tem dia] que é agitado, eles estão assim, parece que impulsivos. Toda hora chamando a atenção. Mas quando não, o dia-a-dia está calmo, tranquilo, aí parece que dá para a gente trabalhar mais, dar andamento. Porque quando o dia está agitado, parece que o serviço não anda, fica assim estacionado, rotulado.

E: Quais são as dificuldades de um dia agitado?

As dificuldades são diversas, porque quando o trabalho não é desempenhado, você nunca consegue atingir assim um objetivo. Mediante um dia agitado, a gente até expõe um objetivo a alcançar, só que aí a gente não tem aquele controle sobre as crianças, porque elas ficam dispersas, voltam a atenção para o seu próprio problema, para o seu próprio interior, até mesmo porque eles já vêm assim com aquele mal-estar de casa. E ainda que você traga assim um objetivo, é difícil de ser alcançado. (ADI-03)

Quando uma criança começa a dar problema, se ela não tinha problema, e está dando problema na creche, a gente procura conversar com os pais para ver o que está acontecendo. Porque às vezes o problema que está ali está vindo de casa. Porque se aquela criança que está ali era uma criança calma, se era uma criança que fazia todas as atividades, cantava, não canta mais, se comia bem e não quer

comer, o que está acontecendo? Às vezes os pais falam: em casa também ele era assim, agora está mudando. Agora, você vai ter que ver o que está acontecendo com o seu filho, porque ele era uma criança que desenvolvia no trabalho; prestava atenção, prestava atenção nas musiquinhas, comia, estava desenvolvendo um trabalho. Agora ele não quer. Você começa cantar, ele está sendo agressivo com o coleguinha, ou até com a tia mesmo. (ADI-01)

A criança concreta, com sua impulsividade e agressividade, muitas vezes parece representar um “obstáculo” intransponível para a ADI. Os comportamentos inexplicáveis das crianças parecem ter causas externas que necessitam ser identificadas imediatamente. Da mesma forma, parece fundamental “expurgar” o que aflige a agente para que esta retome “normalmente” o seu fazer. Essa aflição parece ser ainda maior quando, de imediato, não se confirmam as suspeitas, e o “problema” não parece estar nem na família nem na criança.

Esses comportamentos, vistos sempre como alheios às relações vividas na creche, quando ocorrem, tornam o “dia” agitado, dificultam o andamento do trabalho. Os “problemas” da criança, sempre com causas externas, representam um “desvio” cujas causas precisam ser “diagnosticadas” imediatamente pelas educadoras.

A identificação prévia da clientela parece contribuir com esse diagnóstico. A criança concreta é destacada no discurso das educadoras por características bem específicas:

A cada ano você pega um grupo de crianças, cada um com um tipo de problema. Cada um que vem com uma bagagem diferente de casa. (ADI-05)

É o caso de Felipe¹⁰, apesar de este ser uma criança apontada por gostar de cantar e contar histórias muito bem, sendo o exemplo do sucesso do trabalho da creche, ele surge espontaneamente no discurso das ADIs expressando aquilo que parece caracterizar a clientela:

¹⁰ Lembramos ao leitor quem é Felipe citando um comentário sobre ele feito por Julio G. Aquino, meu orientador, em leitura preliminar deste texto: “Felipe, contador de causo, fazedor de causo. Ele é o lobo mau, o diferente”. Essa frase sintetiza o personagem que desperta polêmica porque gosta de brigar, mas que conta histórias muito bem.

Então, o Felipe é assim, ele é um menino muito inteligente. Ainda até estava comentando com a pedagoga, ele já não devia mais estar na creche, ele devia estar, sei lá, mais adiantado. (...) E ele, às vezes, ele é assim, ele não gosta de ser contrariado. Quando ele é contrariado, ele fica um bichinho. Ele quer bater em todo mundo, ele xinga todo mundo, inclusive chegou a me xingar. Agora não, porque a gente conversou com a avó dele. Aí a avó dele falou com o pai, o pai dele deu uma bronca nele e ele deu uma melhoradinha. Mas tudo também porque ele está acostumado assim. A avó dele diz que com ela ele não faz esse tipo de coisa, porque se ele fizer ele apanha dela. Então, isso é um jeito de ir controlando a criança. Só que aqui não pode ser assim. Eu acho que os pais deviam controlar as crianças não dessa maneira.

E: Por que?

Porque na vida não vai ser assim, porque pra ele que é pequenininho e que não Entende, fica difícil. (ADI-04)

O Felipe é uma criança que dá um problema terrível, porque o Felipe é muito inteligente. O QI dele é normal. Quem sou eu para julgar QI? Mas pelo que eu vejo, ele é muito desenvolvido. Criado por adultos! Ele me corrige no meio da conversa. Se eu estou contando uma história, e de repente dei uma gafe, mas contornei e continuei, porque a gente consegue enganar eles assim nesse sentido, ele me corrige. Igual a do Poncarrontas. A indiazinha caiu no lago. Ele fala: mas ela não caiu no lago. Eu falo: mas eu derrubei ela agora. E dou risada e passo batido. Ele termina me corrigindo. E ele se choca às vezes com isso, ele mesmo, nesse confronto.

E: Como assim?

Ele fala as coisas e fica olhando. Eu falo: tá certo, Felipe. Acho que ele pensa assim: Será que eu falei certo? Será que eu falei errado? Porque ele fala as coisas que ele ouve. Ele me contou de uma história de um homem que matou um menino de quatro anos. Eu falei para ele: mas isso a gente não tem que assistir, tem tanto desenho na televisão. Ah, mas meu pai quis assistir. Aí eu falei para ele: conversa com o papai e fala para ele: Ah, pai, tira daí, coloca num desenho, tem um desenho do Chaves legal. E ele ficou se questionando como podia matar uma

criança. Eles não têm conceito de morte, não têm ainda que ter. Mas eu vi que ele ficou chocado com isso e passou para mim. Como se tivesse me pedindo uma solução. Nós subimos para a sala de televisão e fomos assistir os Teletubbies que eles gostam muito. (ADI-05)

Felipe parece não corresponder ao que se espera de uma criança na creche. Briga, xinga, diz coisas que são consideradas não condizentes com sua idade, o que parece deixar as educadoras “perplexas” diante dessa criança “diferente”.

Nas representações das ADIs despontam imagens a respeito das causas da “inadequação” de Felipe. Estas causas, vistas como originadas “fora” do âmbito de sua ação, explicam seu comportamento. Alívio na investigação. No caso de Felipe, a suspeita pôde ser confirmada. A família dele não sabe controlá-lo, ou melhor, não colabora com a creche e o faz de forma “errada”. Assim, “criança-problema” é exemplo de família que dificulta a ação da creche.

Reforçando esse “diagnóstico”, aparece algo em Felipe que pode, também, ser a origem de seu comportamento “difícil”: o fato de ser inteligente. Curiosamente, no discurso das ADIs aparece uma criança desenvolvida “demais”, isto é, a diferença que excede à norma, e por isso se torna igualmente “desviante”.

É sempre pelo desvio que a criança concreta vai tomando forma nas representações das ADIs. E à medida que isso acontece, esta aparece cercada de “problemas” cujas origens estas parecem conhecer muito bem:

É assim: é porque aqui é, como eu te falei uma criança é diferente da outra. Uma é solta. Outra criança, você olha para ela, ela é assustada. Aquilo ali vem de casa. Aquele medo. Tem criança que você vai para o lado dela para pegar, tomar alguma coisa, você fica apavorada. Você vê um pavor tão grande que você fica apavorada. Dá a impressão que você vai para o lado dela como se você fosse matar. Então, aquela criança é problemática em casa. Essa é a parte mais dura do trabalho com a criança. Porque todo mundo fala, vou fazer isso e aquilo, mas o principal aqui, que seria de carinho, é difícil as pessoas fazerem isso. Porque comida, essas coisas todo mundo dá, mas essa parte, a parte mais chocante é

essa. Você sabe que você vai poder estar com eles pouco tempo e não vai poder fazer muito por ela. E quando ela crescer, como vai ser essa criança? (ADI-02)

Igual ao Sydney, um menino da minha sala. Ele é uma criança que eu trabalhei no berçário maior, no mini grupo, e aqui em baixo. Agora eu estou com ele. É uma criança que você tem que estar trabalhando em cima dele, porque ele é danado, ele gosta de morder. (...) Mas é uma criança que se você trabalhar em cima dele, ele não tem tempo para fazer coisa errada. Agora, se é uma criança que já vem com problema de casa, problema que está acontecendo, aí não tem como você trabalhar com aquela criança, porque o problema não é da creche, o problema é de fora. Não tem como a gente procurar resolver. É lógico a gente passa pra diretora, a diretora chama os pais, e conversa. Às vezes a criança melhora, às vezes não. (ADI-01)

Muitas vezes, somente o diagnóstico não basta. O “impasse” permanece quando a família não dá conta de resolver o “problema da criança”. Por isso, é preciso também explicitar: a família “incompetente” em solucioná-lo é o problema.

É marcante a tendência de se atribuir a fatores externos à prática da creche os comportamentos da criança considerados “estranhos”. Uma das agentes, no entanto, escapa ao discurso dominante e reflete sobre a relação, reconhecendo como dificuldade a possibilidade de existir uma relação afetiva com a criança. Contudo, pensar sobre a relação e seus efeitos no presente pode parecer “desnecessário”, já que tudo que se faz pela criança é “pensando em seu futuro”. Esse é o padrão, o modelo.

Assim, a criança se expressando e se comportando de forma diferente ao esperado é sinal de que algo errado está acontecendo. Aquilo que não se consegue evitar que aconteça é “rotulado” como alheio à relação; portanto, “vem de fora”. E se o problema não se origina na própria criança, outras podem ser as origens do problema invariavelmente “dela”:

Quando alguém está com problema, você sente. Começa uma criança uma coisa aqui, uma mãe fala uma coisa ali.

E: Dá um exemplo.

Por exemplo. Às vezes, a criança vem e não tem roupa suficiente na sacola. Mas não é que a criança não tenha. A mãe é que não tem aquele interesse. E você

começa a falar e vê que ela começa a mudar. Ai você vê que você está fazendo alguma coisa. E, às vezes, aquela mãe que não estava muito interessada, você vê ela arrumando a sacolinha melhor, mais limpa. Então, eu me sinto importante no que eu faço. Para mim está bom. Independente do que os outros pensam. (ADI-02)

Detectar um problema parece ser considerado pela ADI um aspecto importante de sua ação. Se este não é da própria criança, então sua família é diagnosticada. E se o problema é da família, parece ser da criança também. Dessa forma, se o problema da criança pode não estar necessariamente “nela”, pode-se compreender porque a Robson foi atribuída esse lugar:

O Robson¹¹, por exemplo. A mãe se separou do pai. O pai super agressivo. A mãe é uma pessoa sem cultura, que grita, tem cultura mas não fez questão nenhuma de... E o Robson entrou arrebrandando todo mundo dentro da sala. O que é que está acontecendo com o Robson? Perguntei para a avó. A mãe se separou. O pai arrumou namorada, a mãe arrumou namorado, ele me contava. E eu não gosto de dar ouvidos porque eu não posso me meter na vida deles. Então eu falava: mas é bom que arrumou namorado, que legal, mas Robson vamos pegar tal coisa. Para fugir um pouco, entendeu? Aí, o que aconteceu: Robson super. agressivo. (ADI-05)

A causa parece sempre ser identificada juntamente com o “problema”. No caso de Robson, o diagnóstico para sua agressividade é certo: desajuste familiar. Sua agressividade desponta com muito mais força no discurso da ADI do que nas relações vividas. Estas mostraram que, independente das “origens” do “problema”, várias são as estratégias de controle utilizadas para quem não corresponde às expectativas de desenvolvimento conforme o padrão.

Nas representações das ADIs também aparece a utilização de estratégias de controle do comportamento da criança que não cede à normatização dos hábitos:

¹¹ Robson foi o menino apontado à observadora no primeiro dia de contato com as ADIs e crianças, por estar com “problemas” devido à separação dos pais. Destacou-se como personagem da pesquisa muito mais pelos motivos por meio dos quais ganhou o lugar de “problema”, do que pelo “script” que apresenta em cena.

Robson super agressivo. Comecei a mostrar insatisfação. Acho que não vou gostar mais de você, viu, Robson? Você bate nos seus amigos. Aí ele começou a ver que estava perdendo. Puxa, estou perdendo alguma coisa. Já perdi mãe, já perdi avó, vou perder a tia também. Reverteu a situação mas ainda não está cem por cento, e nem vai ficar, porque continua a briga entre os pais lá fora. Então, o Robson é uma criança-problema. Quando eu não estou aguentando mais ele, eu venho a peço ajuda aqui na frente. Então quem vem e me auxilia: a pedagoga. Vem para que ele não perceba que eu estou insatisfeita, porque, se não, vou ter que tomar uma medida, pôr ele em outra sala, colocar ele para pensar, e eu não quero isso. Porque ele já está sofrendo. (ADI-05)

Por exemplo, se ele morde, a gente chega nele e fala: Olha, Sydnei, você não pode morder o seu coleguinha, seu coleguinha é seu amigo. A gente fala: você está com ele todos os dias, quando você for para o parquinho você tem que ser amigo dele também, o papai do céu não gosta. A gente usa até o nome de Deus. Que você fica brigando, se você começar a brigar com ele, sabe o que vai acontecer? Ele não vai mais gostar de você, você vai ficar sozinho. Você gosta dele? Ai a gente procura conversar e procura estar sempre ali, tirando a atenção deles. E igual um dia, eu fui lavar as mãos deles e, quando eu vi, ele estava com a boca já para pegar uma criança. Eu falei: Sydnei, não pode morder, o que a tia falou pra você? Que o Papai do céu não gosta, que você é uma criança boazinha, que ele é seu coleguinha e você não pode morder, se você morder você vai se tornar uma criança feia e papai do céu não vai gostar de você. (ADI-01)

Ao que parece, Robson continuará “problema” enquanto sua família continuar “brigando”. Aliás, nesse imaginário, tudo que possa significar “agressividade”, está fora do controle e deve ser motivo de alerta. A criança, ainda pequenina, que busca conhecer outra criança, literalmente “experimentando-a” com a boca, já aprende que o “papai” não gosta.

Assim, tanto a causa como a solução dos problemas só podem vir de uma figura externa. É o papai (neste caso, do céu) quem irá protagonizar também a estratégia de disciplinamento das crianças pela ameaça de “perda afetiva”, que parece ser bastante utilizada e funcionar. Caso não funcione, a outras “atitudes” pode-se recorrer. Menos para Robson. Ele

parece ser “poupado” de estratégias punitivas que implicam da exclusão da criança do grupo, porque, se ele é problema, é porque sua família é “problema”.

Enredada por representações que lhe atribuem um lugar desviante caso não corresponda à regra, a criança concreta, nessas relações, só pode existir de acordo com o modelo. Só há uma subjetividade possível: a criança “calma”, “preenchível”, a ser desenvolvida. A criança concreta só é levada em conta de modo alheio à norma por uma necessidade estratégica:

Esse Edson me dá um problema terrível. A mãe está presa, o pai parece que é um drogado, a avó é que está cuidando dele. A avó não quer cuidar.

E: Como ele é?

Agressivo. Ele era agressivo. É uma criança que fala muito palavrão. É uma criança que faz cenas obscenas. Eu conversei com a avó dele e a avó me explicou por cima. Conversei com a pedagoga e falei para ela que vou fazer um trabalho diferente com ele.

E: Como?

Ele passou a ser o meu ajudante. Ele passou a ter um pouco mais de carinho do que os outros. Ele passou a ter mais de valor para mim. (...) Eu começo a chamar mais ele. E o que acontece? Ele começa a pensar que tem valor. Alguma coisa eu tenho de bom porque a minha tia só me chama. De cem por cento melhorou setenta por cento. Os outros trinta por cento eu já não posso mais tomar conta, né? Já conversei com a mãe, tudo mais, mas é uma família que vem sem estrutura e não tem como. (...) Mostrei para ele que ele tem valor. Pronto. Alcancei a minha meta. (ADI-05)

Assim como com Robson, a estratégia de controle utilizada com Edson parece funcionar. Essa parece ser a evidência da força do lugar de “problema” nessa prática. Atribuído a despeito da relação vivida, uma vez “detectado” o “problema”, o lugar permanece “alocado” e seu ocupante “catalogado”. Essas crianças não se destacaram nas observações, não surgiram como “personagens-problema”, embora apareçam no discurso das ADIs como “casos”, exemplos das dificuldades enfrentadas ou do sucesso de seu trabalho.

Quando a criança pergunta muito, pode ser indício de algum “caso”, percebido como uma “dificuldade geral” para a ADI, onde todas as crianças parecem virar “problema”:

[As crianças do ano passado] eram super agressivas, porque elas estavam na fase de EMEI. (...)

E: Como essas dificuldades apareciam?

Eu começava a notar na minha sala que eles tinham uma dificuldade. Eles perguntavam: Tia, nós não vamos pintar? Tia, nós não vamos para fora? Chegavam aqui fora, não tem um brinquedo pedagógico. Só tem esses brinquedos aqui. (...) E aí eu comecei perceber que precisava ampliar o espaço deles nesse aspecto. Sabe? a mente, eu preciso desenvolver mais um pouco eles, preciso dar mais coisas para ocupar o tempo deles. (...) Então, o que eu faço? Eu entro em contato com a EMEI e eu pergunto o que ela dá. Ah, eu dou muita colagem. Aí eu começo a fazer figuras. Começo a colocar na parede. Aí eles acalmam. Eles sentem que têm alguma coisa. Opa, estou aprendendo! É o aprender que eles têm sede. (ADI-05)

Nas representações da ADI, quando a criança já está próxima de sair da creche, as diversas formas pelas quais ela questiona as relações, a rotina, a norma, são interpretadas, conforme aparece nessas imagens, como “despedida”, desejo da criança de “ir embora”, de conhecer mais, além da creche. Sentindo-se “substituída”, a ADI procura desenvolvê-la “um pouco mais” e, quem sabe, parecer mais com a EMEI, apacando, assim, a “angústia” da criança.

Nesse momento, a ADI parece acreditar que este seja um caminho inevitável que a criança deva seguir. Porém, nesse imaginário, a curiosidade, a vontade de ver e descobrir das crianças só pode ser aplacada de acordo com o padrão, isto é, com desenvolvimento cognitivo.

A ADI reconhece que as crianças estão questionando essa regra. Elas não querem tanta “calmaria”:

Nossa! Quando chega a metade do ano! Eles começam a querer novos horizontes. Tia, vamos fazer um teatrinho? Tia, vamos fazer uma pintura? Tia,

vamos colar papel? Tia, não vamos colar feijão? Entendeu? Então, eu vejo que os horizontes deles estão crescendo. Estão querendo uma coisa maior. Estão querendo ir mais além do que sabem. Porque, como a gente vai puxando, eles vão se desenvolvendo. E é assim: é gradativo, não adianta. É creche, é EMEI, é escola. É a mesma coisa uma criança de sete anos ficar na minha sala, brincando de massinha ou brincando de roda. Ela vai atrofiar. Acho que a tendência dela deve ser regredir. Porque ela precisa novos horizontes. Precisa aprender as letras. Já precisa alfabetização, não é? (ADI-05)

Quando a criança concreta se mostra e rompe a regra, com impulsividade e agressividade que excedem ao poder de controle da ADI, esta pode, também, apresentar uma justificativa para apontar os desviantes de forma branda. Ela parece acreditar que aquilo que a criança precisa não está mais na creche. Assim, criança que não corresponde mais ao modelo parece estar terminando sua “passagem” pela creche. Nesse imaginário, a ADI, então, parece querer transferir suas expectativas para a EMEI.

Algumas vezes, porém, quando algo da própria criança pode ser visto pela ADI como alheio ao modelo existente, ela cria sentidos instituintes no lugar de quem “desenvolve”. E quando a criança concreta é levada em conta pelo que ela é, pode, por um “descuido”, haver o encontro de singularidades entre adulto e criança:

Por exemplo, a Joyce¹². Todo mundo já deve ter te falado da Joyce. Todo mundo tinha pena da Joyce. Quando eu trabalhei com a Joyce, eu mandava ela fazer as coisas. Eu sentia a alegria dela. Porque eu acho que criança tem mais noção das coisas do que a gente. No mundo deles. Quando eles se sentem importantes, eles ficam felizes. A Joyce tem um problema na perna. Ela não aceita que você ponha a roupa nela. Ela quer fazer tudo sozinha. Todo mundo queria tirar a roupa dela. Eu falava para ela que ela ia colocar sozinha. Você percebe que a criança

¹² A ADI se refere a Joyce quando ela era da sala do mini-grupo II. Hoje Joyce está com quatro anos, na sala do maternal II. Ela aparenta ter alguma dificuldade de movimento no braço e perna direitos, talvez devido à paralisia. Conheci Joyce junto das outras crianças. Parecia integrada e não se destacava do grupo. Reflexo, talvez, de alguns momentos significativos que a ADI relata. Somente uma vez a vi irritada e chorando. A ADI de seu grupo prontamente me disse que ela estava assim porque, de vez em quando, por causa do “problema” que tem, fica “ruim”. E que, nessa hora, o melhor a fazer é deixá-la sozinha. Joyce parece romper com o padrão e se fazer presente do jeito que é. Mas, apesar disso, parece não ter saído “ilesa”.

gosta daquilo. Parece que ela quer mostrar que ela pode, que ela é capaz. Agora, se você começa a fazer tudo, cada vez mais você percebe que ela vai se encostando. E é assim, é o meu jeito, não sei se é o certo. Mas eu trato criança assim: na hora que eu estou com eles, eu sou igual a eles. Eu entro no mundo deles. Assim, sem deixar eles fazerem tudo. Porque eu penso assim: criança não pode fazer tudo que ela quer. A partir do momento que você fala com uma criança você percebe que ela entende. Porque, da segunda vez que ela vai fazer, ela olha para você, se pode ou não. (ADI-02)

Quando o corpo da criança, representando a criança inteira com seu jeito de ser, lhe parece inofensivo, a ADI se “esquece” de controlá-lo. Ele deixa de ser um perigo, um caminho de contato com sentimentos que estar com o “outro” pode despertar. Quando isso acontece, ela pode, por alguns instantes, descobrir a criança concreta, viva, “capaz”.

Quando simplesmente fala do que é da criança, a ADI a reconhece em sua singularidade e, com isso, se permite um encontro com o “outro”, estabelecendo com ele uma relação de alteridade. Um discurso, porém, que não suporta romper com a ordem e rapidamente atribui à menina a subjetividade “criança que se encosta”. E, proximidade pode ser perigoso, se não for para “desenvolver” a criança.

Contudo, um sentido que a ADI parece não reconhecer em seu discurso desponta quando ela relata um momento em que acontece um encontro em que existe, “sem maiores pretensões”, diversão e prazer entre adulto e criança, quando estes ocupam com singularidade os lugares instituídos:

Eu gosto muito de trabalhar com eles, gosto bastante. Tem as meninas. Nossa, eu adoro as meninas! Então, às vezes, agora por exemplo, à tarde, quando eles estão indo embora, eles falam assim: Tia, vamos brincar de nenezinho? Aí eu pego e canto uma canção de ninar e falo assim: agora eu vou trocar a fraldinha!!! Eu faço isso e eles saem correndo, e fica divertido. A tarde passa rápido. (ADI-04)

Nesse momento, a ADI se permite falar de si, e atribui, em sua ação, sentidos que desconhece. Nessa hora, se permite dizer aquilo que para ela é importante na relação com a

criança, mas que, no entanto, não se enquadra no padrão, não corresponde ao lugar de quem “desenvolve”. Por isso, essas imagens parecem despontar apenas como uma demonstração de afeto e não como uma possibilidade de reflexão sobre sua prática.

Em uma prática onde tudo deve ter um motivo, uma necessidade, um objetivo, não há espaço para o “acaso”. Por isso o lúdico, nela, parece não ter lugar, por representar o inesperado, aquilo que não se enquadra em nenhum padrão, que permite o brincar por brincar, apenas porque brincar é bom.

Tais encontros, portanto, permanecem exceção. A criança “a ser desenvolvida” parece ser a única singularidade possível nessa creche. A singularidade que a criança desenha na forma como se insere nessa subjetividade não pode ser reconhecida. Nesse modelo, somente é possível reconhecer a criança “calma”, “preenchível” e “em desenvolvimento”. Parece não existir outra singularidade possível, a não ser aquela que, por “excesso” ou por “falta”, é reconhecida por constituir-se no avesso da norma.

É por meio das histórias, surgidas no discurso das ADIs, de quem já ocupou esse “assento”, que se pode melhor compreender como se processam as representações sobre o lugar de “problema”:

Eu lidei com uma criança que o pai estava com problema de droga. E ele era a criança mais terrível da sala. Ele mordia, ele batia, ele chutava. Eu não aguentava ver ele batendo. Ele saía do círculo e ia bater em outra criança. O que eu comecei a fazer? Começava a pedir para ele me ajudar.

E: Qual a idade dele?

Quatro anos. Chegava na hora da mesa eu pegava um pano e pedia para ele: Me ajuda, Fernando. (...) Faz uns dois anos que ele saiu daqui. Eu ia fazer uma atividade, tudo eu pedia para ele. A parte mais gozada que tem é essa: quando você sente o carinho da criança pela gente. Ele vinha, sentava, começava a passar a fazer carinho. Aquilo ali dava até um choque. Nossa, como é que com pouca coisa se transforma em uma coisa tão grande?! Para mim aquilo foi uma coisa grande. Para mim, o amor da criança é puro. Ele não tem nenhum interesse. (ADI-02)

Para falar sobre os “casos-problema”, parece ser importante enunciar primeiramente o diagnóstico: o problema de Fernando é seu pai. Mesmo tendo buscado uma solução para a agressividade da criança na relação, no entanto, no diagnóstico, não se cogita “revisão”, apesar da “surpresa” que a estratégia utilizada reservou à ADI. Esta parece ser a característica desse lugar instituído. Uma vez ocupado, pouco parece importar os sentidos que guardam sua ocupação, nem tampouco parece haver possibilidade de desocupá-lo. O que parece importar é a marca que passa a distinguir, a partir de então, aquele a quem foi destinado.

Ao falarem de outras crianças com as quais já trabalharam, as ADIs falam também das estratégias de controle utilizadas, dentre as quais uma se destaca por ser “participativa”. É possível alguma “ação” com a criança concreta quando se visa “distrá-la”, “ocupá-la”. Assim, a proximidade da ADI com a criança, quando esta lhe solicita ajuda, tem como objetivo conter sua agressividade. Mas, às vezes, pode haver surpresas. A criança gosta e retribui com carinho. E isso a ADI, “saudosa”, reconhece: faz bem.

No entanto, esse não é o padrão que algumas crianças já viveram:

Tive uma criança bastante complicada, o Ricardo, no ano passado. Ele era uma criança totalmente alheia a tudo que você dava. Era uma criança que estava sempre longe, que dava muito problema. Ele não parava muito tempo na sala. Mesmo quando você tinha alguma coisa que prendia a atenção dele, por meio de figuras, que a gente utiliza bastante, cartazes, revistas, ele folheava por um determinado tempo, depois ele já jogava. Muitas vezes eu o peguei na rua. Na calçada da creche, na cozinha, que não são áreas nas quais a gente trabalha. Ele deu um trabalhão. Mas depois foi um caso contornado, quando foi levado para um psicólogo, teve um encaminhamento. E depois ele não voltou mais, porque a idade dele já havia ultrapassado o tempo que ele deveria estar na creche. Ele deveria ter uns três anos e onze meses. (ADI-03)

Uma vez, a gente teve uma criança aqui que estava dando problema. Isso já faz algum tempo, o Gilberto. A gente ia conversar com ele, e ele vinha e chutava a gente. A gente ficava até... Eu tinha pavor de vir para a creche, porque você não sabe como resolver. A gente chega também a passar para a diretora. O que a diretora fez? Encaminhou ele para um psicólogo, para ver o que aconteceu. O pai

bebia, a mãe bebia e a criança vendo aquela situação em casa, acho que eles brigavam. Ele trazia aquilo para a creche. Chegava na creche, e as crianças iam tomar o leite, e ele derrubava a caneca de todas as crianças. Se a gente ia chamar a atenção dele, ele levantava e agredia as tias. Isso fazem 6 anos. Inclusive, ele foi retirado da creche, porque a psicóloga viu que ele estava mesmo com um problema sério. Depois ele foi para o parquinho, e no parquinho não tive mais notícia do que aconteceu. (ADI-01)

Falando de personagens que já se foram, as ADIs falam de como a criança vira “problema”. Quando se “investiga” a história de sua família e esta é diagnosticada como “problemática”, não tem jeito: é um “caso perdido” para a creche. Só o encaminhamento psicológico é o caminho.

Ao que parece, é importante para a ADI frisar que, depois da resolução de um “caso-problema” típico, a criança nunca mais foi vista ou dela se recebeu qualquer notícia. Essa parece ser a expectativa: que a criança não deixe qualquer vestígio de sua existência. Nessa prática, que tem os seus limites “esgarçados”, não deixar rastro daquilo que não se reconheceu como seu efeito parece contribuir para que esta não pense a si mesma.

OS “ENREDOS DISCURSIVOS” NA EMEI

Quando falam sobre sua prática, as professoras parecem falar de uma criança muito especial:

A criança que passa pela educação infantil tem uma visão crítica e recebe melhor o que lhe é ensinado (...) A criança da pré-escola é mais questionadora. Em consequência, vai avançar mais na primeira série e vai lutar mais pelos seus ideais. (Prof.-05)

Almejando a formação moral da criança, a prática da professora parece ter como objetivo “prepará-la” para o futuro. Assim, a professora se coloca de maneira afirmativa com relação ao objetivo da pré-escola: a formação do futuro “cidadão”. O olhar da instituição é para a criança muito além dos muros da escola. É para a criança do “amanhã”, do “depois”, do “porvir”.

Diante desse projeto grandioso, a pré-escola é, para essas professoras, um exemplo a ser seguido:

Dei aula na primeira série e não gostei. Senti o impacto de como o ensino fundamental trata a criança de maneira diferente e não acredito que tenha tanta diferença assim. Aliás, todos os níveis deveriam ser iguais à pré-escola (Prof.-05)

No primeiro ano ainda estava me adaptando, mas no ano passado acho que atingi o objetivo no final do ano. Não tem diferença entre a EMEI e o ensino fundamental. O que muda é a forma de avaliar. Aqui a gente avalia a criança de

várias formas. Ela entra de uma forma e sai de outra, e a gente fica babando. A EMEI está a anos-luz do Nível I. (Prof.-02)

A professora parece se identificar tão bem com sua prática que a atuação em outro nível de ensino não lhe agrada. Seu lugar parece ser um lugar ideal. Um lugar a partir do qual ela parece se maravilhar com a criança. Ela sente que seu objetivo foi atingido quando olha para a criança, prestes a sair da EMEI, e a admira quase como uma “obra” concluída.

O papel da escola de educação infantil, representado pela ação de suas agentes, tem, no dizer destas, o objetivo de preparar a criança para o futuro, para além dos muros da instituição. O trabalho da pré-escola parece ser representado como um exemplo de sucesso, de uma instituição cuja “missão” é “transformar” a criança quando esta “passa” por ela. Ela entra de uma forma e sai de outra: cidadão em busca de seus ideais.

Além da formação moral da criança, as professoras, quando descrevem sua ação, a ela também atribuem um outro objetivo:

Na sala de aula eu gosto de trabalhar com texto. Eu não estou preocupada muito em alfabetizar. O meu é o terceiro estágio. Eu parto assim do princípio: se a criança se alfabetizar, é sinal que o trabalho da gente está funcionando. Mas se não não. Eu me preocupo mais se ela está mesmo aprendendo o que tem que aprender na hora certa. Eu parto mais do princípio da brincadeira. (...) Mas também a minha preocupação com a alfabetização. Não é que eu acho importante para eles, mas eu fico insegura com a exigência dos pais, com a cobrança. E às vezes eu até consegui atingir o que eu queria, acabando com a insegurança, inibição, de trabalhar com a criança em grupo, de aprenderem a se respeitar, de valores, de no futuro não agirem com desonestidade. (Prof.-04)

O trabalho de formação moral da criança parece ser primordial. Por meio dele, ao que parece, a professora, ambiciosa, se propõe a fundar as bases dos valores humanos na criança. A professora parece dar indícios de que a clientela, nesse imaginário, carece da sua ação para a formação de seu caráter.

De forma ambígua, porém, o objetivo de alfabetizar aparece em sua fala. A professora se queixa da “pressão” exercida pela família, ao mesmo tempo que “criança

alfabetizada” parece ser exemplo do sucesso do seu trabalho. A brincadeira aparece como um princípio, que parece não conseguir se sustentar nem mesmo no discurso da agente.

Muito embora neguem como propósito de sua prática o objetivo único e primeiro de alfabetizar, ele aparece bem claro, no dizer das professoras, como aquilo que norteia o seu fazer:

A EMEI trabalha com pinos mágicos, com massa, com tesoura, e só depois parte para a escrita. A gente aceita o que ela está escrevendo. No meu primeiro ano, peguei o terceiro estágio. Tinha preparo teórico mas tive que me adaptar à faixa etária. No meu segundo ano, peguei o segundo estágio com crianças bem carentes. Mas no final do ano consegui atingir os objetivos. O bom da EMEI é que a criança dá o retorno depois de um tempo. (...) Tem que se trabalhar a realidade delas. No construtivismo você lança e a criança dá retorno. A gente trabalha usando a linguagem correta, introduzindo a linguagem correta. (Prof.-02)

Parto mais do princípio da brincadeira. Mas com relação à alfabetização eu trabalho com textos. Do texto a gente vai tirando palavrinhas, frases, ideias. Aí a gente fez colagem, texto de palavras. Mas não assim: bá, bé, bi, bo, bu; Eu não trabalho mesmo. Não que eu queira dar uma de construtivista, mas eu não gosto mesmo, acho que não funciona. Eles decoram mas não dá resultado. Eu acho que dá mais resultado assim com texto. (...) No homem das cavernas tem os dinossauros, aí a letra D entra nesse tema. Aí, a partir do texto sai a letra D. Aí a gente procura e letrinha, a palavrinha, forma a frase. (Prof.-04)

As professoras descrevem seu trabalho no dia-a-dia, orientado para o desenvolvimento cognitivo da criança de uma forma considerada mais “eficiente”, principalmente considerando-se as “características” da clientela. Este processo é consequência de um direcionamento organizado, seguindo uma sequência ordenada e progressiva, em que se aprende somente o que é certo, na hora certa, para que se “atinja” o ponto final: a alfabetização da criança. A “brincadeira” aparece como uma palavra “solta”,

quase sem lugar no discurso, o que, talvez, indique a sua condição nas práticas concretas dessa EMEI.

Nessa prática, o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, a ação da professora passam necessariamente pelo “crivo” da avaliação, que visa “averiguar” o alcance dos objetivos:

A EMEI não tem a prova que rotula. Na EMEI a gente avalia diferente: pela escrita do nome. Se a criança usa o crachá o ano todo ou não. Pela contagem dos números; pelo desenho, ela começa na garatuja e vai desenvolvendo; pelo emocional dela, pelo social também. Eu aplaudo muito o trabalho da EMEI. Aqui se valoriza o trabalho da criança, se resgata o eu da criança. Todos os professores são engajados na mesma proposta. Todos têm a mesma visão. (Prof.-02)

No ano passado, da classe inteira, a gente fez avaliação através das fases da escrita, da matemática, se sabe quantidade, muito ou pouco, conjunto, relacionar os elementos. Quando chega no terceiro estágio, a maioria é pré-silábica. E quando chega no final do ano, a gente consegue a evolução da criança para o silábico. Para chegar no silábico-alfabético, eu consegui cinco crianças, que eu quase alfabetizei. E aí, tal, os pais ficaram contentes, vieram me elogiar. Só que o resto da classe eu não consegui. E às vezes eu até consigo evoluir a criança na escrita para que eles possam chegar na primeira série e terem um desenvolvimento legal. Mas eu não queria alfabetizar. (Prof.-04)

Nesse imaginário, à criança, que parece receber na EMEI toda valorização que não tem do mundo lá fora. São dadas condições de aflorar suas potencialidades, que podem ser constatadas pela avaliação.

Embora as professoras representem sua ação afirmando invariavelmente o que “não” querem fazer, além da formação moral, a preocupação em avaliar a criança em seu desenvolvimento cognitivo parece central nessa prática.

A formação moral da criança parece ser um objetivo de fácil alcance. Contudo, seu desenvolvimento cognitivo, quando não ocorre conforme o esperado, parece deixar na professora uma sensação de frustração.

Essa frustração parece ter relação com as características da criança que aparece no discurso das professoras. Esta parece precisar muito delas:

Criança é emoção pura, carinho, amor. E eu acho que está dependendo da gente um pouquinho também para estar aprendendo, para estar construindo também, para entrar na sociedade. A criança é um poço de carinho que está dependendo da gente para aprender. (Prof.-04)

A criança tem um potencial grande. Tem capacidade de receber informações, tira suas próprias conclusões, devolve tudo o que você passa para ela. É um ser que pensa, por isso temos que ter respeito por ela. Mas tem que ser direcionada. Tem que se ter muito cuidado com o que se diz para ela porque é um ser em formação. (Prof.-02)

As professoras parecem se sentir responsáveis pela criança que, nessa relação, ocupa um lugar de “incompletude”. Para as professoras, esta tem plenas condições de “vir a ser” completa, no futuro. Agora ela ainda está sendo “preparada” para tal. Essa preocupação parece se justificar porque a criança, antes de ter passado pela EMEI, parece ser uma. A criança, “depois” da EMEI, torna-se outra:

Quando a criança que passou pela educação infantil chega na primeira série, logo se vê a diferença com relação à que não frequentou a pré-escola. A criança da educação infantil se torna uma criança que fala mais, que pensa, que reflete, que questiona. Não é uma criança passiva. É autônoma e sabe o que quer. (Prof.-01)

Parece se reafirmar o lugar da criança antes e depois da EMEI. Transformada pela ação da agente, a criança ingressa nela de um jeito e, preparada para agir e transformar o mundo, sai de outro.

Na relação com a criança, é necessário haver bastante proximidade física com ela:

Adoro as crianças. Gosto de ser bastante carinhosa com elas. Eu gosto do retorno emocional que a gente tem. Eu sou bastante agarrada com eles e eles comigo. (...) Aqui eles têm pela professora respeito, carinho e sei lá...Entendeu? Eu sou mais criança do que eles. (Prof.-04)

Mesmo sem definir claramente se é respeito ou carinho que a criança tem por ela, de qualquer forma, ambos parecem ser recebidos pela professora como demonstração de afeto, que é bem-vinda. No imaginário, contudo, parece que, para se estabelecer uma relação de afetividade com a criança, é necessário “ser” criança também.

Apesar disso, nesse momento a professora fala da relação com a criança concreta, sem relacionar nenhum objetivo. Mas esse momento parece ser uma rara exceção. No bojo da norma, nada acontece alheio aos objetivos. E o contato físico parece ter um motivo específico:

Trabalho há dois anos na educação infantil. Vim do ensino fundamental. Não consegui ficar com os dois e optei pela educação infantil. Senti muita diferença na linguagem das crianças. A comunicação na educação infantil ainda é lenta, porque as crianças ainda estão desenvolvendo a linguagem. Mas há muita mobilidade na pré-escola, a forma de trabalhar é mais flexível. É preciso um maior contato físico com a criança: abraço, beijo, se não você não atinge a criança. (Prof.-02)

A professora localiza sua ação no “interior” da criança. Para que esta ocorra, aponta a necessidade de existir um contato físico, “necessário” para se “atingir” a criança “em desenvolvimento”. Ao que parece, visando controlá-la desde o seu interior, contato físico com a criança tem o objetivo de garantir o seu desenvolvimento.

É quando as professoras indicam aquilo que “não gostam” em seu fazer diário que as representações sobre a relação com a criança, e consequentemente o lugar que lhe atribuem, começam a se delinear mais claramente:

Sempre estudei como educadora do nível um, mas na EMEI tive que estudar e aprender como se chega à criança pequena. Hoje sinto segurança na minha prática, me sinto madura. Porque tive retorno. Parece que o que passei entrou na cabeça da criança. Mas gosto de trabalhar com ordem, não gosto de bagunça. (Prof.-02)

Às vezes eu sou um pouco autoritária. Mas também não dou muita atenção pra disciplina... sem poder fazer o que quer. Eu sou autoritária em relação à lição deles. Eu gosto assim, que eles se desenvolvam e tal. Mas para a questão de disciplina eu não me incomodo muito. Assim deles estarem brincando. Não gosto muito de correria. Mas sou autoritária com o meu trabalho. De eles estarem fazendo a liçãozinha deles e tal. Mas a disciplina eu não me incomodo muito. (Prof.-04)

É preciso “ordem” para que o desenvolvimento cognitivo aconteça. Distinguindo o que é seu trabalho do que é brincadeira “de criança”, as professoras afirmam que a disciplina é necessária para que o desenvolvimento aconteça. O disciplinamento da criança se justifica, então, para que “entre em sua cabeça” o que ela precisa aprender, e para que a lição seja feita. Dessa forma, o desenvolvimento parece prosseguir de forma certa e garantida, de acordo com uma sequência “progressiva”.

É preciso muita disciplina e muito “trabalho” por parte da criança, para que a sua formação se dê a contento. Disciplina e trabalho são expressão da “ordem”. Assim, tendo estabelecido o lugar da criança nessa relação, as professoras empreendem, então, sua ação de forma que todos correspondam ao esperado:

Parto do lado da amizade. Quando eu coloco autoridade, eu não faço para eles me obedecerem, para ficar com medo de mim. Eu parto do lado de que se eles gostarem do entrosamento da professora com eles, eles vão me obedecer, não porque estão com medo de mim, mas porque estão gostando. Estão seguindo o que estou falando porque gostam de mim, gostam do trabalho que está na classe. E eles vão me obedecer porque é uma conscientização. Não vão fazer o que estou falando por medo de mim, mas porque naquela hora é importante eles ficarem

quietinhos porque estão fazendo a lição, para estarem escutando o que eu falo. E é assim: abraço mesmo, beijo mesmo, deixo abraçar, agarrar, beijar. Não ligo. Eu gosto muito. Então, eu não gosto que tenham medo de mim. Eu acho que nem dá para ter medo de mim. (Prof.-04)

A professora “amiga” da criança é uma imagem com a qual a agente parece se identificar. Nessa relação entre “amigos”, a professora acredita não haver obediência. Esta, aliás, parece ser uma imagem bastante rechaçada. Ao contrário, acredita-se que nessa relação existem os mesmos propósitos entre adulto e criança. Nela, a criança deve estar “consciente” do que é necessário ser feito para colaborar com o alcance dos objetivos.

Portanto, ao invés de obediência, as estratégias de disciplinamento da criança adotadas pelas professoras resultam, no dizer destas, em uma relação em que há “participação”:

Eu procuro trabalhar com eles de uma forma bastante participativa. O grupo decide que atividade vai fazer. Tudo eu decido junto com eles. Trabalho assim para eles irem aprendendo a dizer o que pensam, a serem mais críticos. Estabeleço regras com eles e a gente se organiza muito bem.

E: Como são essas regras?

Por exemplo: tem uma musiquinha assim: pan, pan, rã, rã, pan, pan. Eles já sabem que é quando a professora vai falar. Se está muito barulho, começo a bater palmas e eles já sabem que é para fazer silêncio.

E: Como é essa escolha da atividade?

Por exemplo: eu pergunto se eles querem escolher fazer um desenho ou brincar com os pinos lógicos. Tem dado certo. Tenho conseguido atingir os objetivos. (Prof.-03)

A imagem de que não há obediência e sim participação na sua relação com a criança aparece com força nas representações da professora. As utilizações de estratégias “sofisticadas” de controle estabelecem a participação possível. Algumas ordens de comando autorizam a criança a falar quando a professora “permite”. A estratégia de levá-la a agir como

adulto parece mantê-la “maleável” à intervenção deste, e possibilita que a participação ocorra conforme a professora prevê.

Assim, começa a se delinear no discurso das professoras a forma como se processa a participação concreta da criança nas práticas instituídas da EMEI:

Quando tem briga em sala de aula também, com eles, eu procuro estar conversando, porque está acontecendo aquilo lá, que não está certo, que a gente tem que se respeitar. Aí trabalhei também com eles as palavrinhas mágicas. É assim, eu acho importante esse negócio de respeitar o próximo, de educação. Eu sou bem conservadora. De falar obrigado, com licença. Eu trabalhei isso com eles. Deu certo. Eu acho que eles estão se respeitando mais. Quando eles não estão de acordo com o que o colega está falando, eles falam mesmo. Até, por exemplo, tem que fazer uma lição, tem uns conversando, fazendo barulho, eles falam, por favor, pára de falar que eu estou fazendo lição. E você vê que não é um negócio que está forçado. É deles mesmo. Interiorizou. Eu achei legal. Por exemplo, tem vezes que eu estou explicando e tem crianças que falam junto comigo. Aí eles falam assim: pára de falar porque a professora está explicando a lição agora. (Prof.-04)

Às vezes, a criança pode não corresponder ao entendimento esperado. Nessa hora, o trabalho normativo parece ser reforçado. Intensifica-se o treinamento de bons modos que, como num passe de “mágica”, parece funcionar. E a professora, gratificada, vê os resultados quando a criança expõe o que pensa e contribui para o bom andamento de seu aprendizado em sala de aula.

Com sua ação, a professora espera que a criança interiorize valores de respeito ao próximo e expresse com suas atitudes os efeitos dessa “aprendizagem”. Acredita-se que, assim como o adulto, a criança compreende que silêncio é importante.

Nessas representações, a estratégia de similarização dos lugares instituídos reforça a imagem de ausência de controle na relação. Espera-se que a criança se comporte tal e qual o adulto no cumprimento das regras de participação e convivência.

Os efeitos de normatização produzidos por essa estratégia estão presentes quando a professora cita a reação das crianças, que, em consonância com as expectativas e de acordo com a regra, “contra-controlam” os comportamentos dos colegas no grupo.

As representações acerca de uma prática que torna a criança autônoma parecem dar lugar, na EMEI, a expectativas de “bom comportamento” e aprendizagem de leitura e escrita. Essa parece ser a regra que organiza as ações concretas das professoras nessa EMEI.

Quando as professoras falam do alcance dos objetivos, esse padrão começa a apontar seus desvios. E se esses objetivos só podem ser alcançados por meio da criança concreta, é quando ela aparece no discurso da professora que se pode perceber melhor como esta reconhece sua clientela:

No meu segundo ano peguei o segundo estágio com crianças bem carentes. Mas no final do ano consegui atingir os objetivos. O bom da EMEI é que a criança dá o retorno depois de um tempo. (...) Os mais pequenos, às vezes, chegam aqui com condições precárias. E nesse trabalho do ano passado, senti que atingi também os que não tinham condições. O professor não é o que impõe disciplina mas o que cumpre o seu papel. Hoje me sinto segura em desenvolver o meu trabalho. (Prof.-02)

Para algumas crianças, pertencer ao padrão parece algo muito aquém de suas possibilidades. Nestas, parece faltar “tanto” que não dispõem de condições de serem preparadas pela EMEI. Mas, mesmo estas, a professora recompensada anuncia: podem ser também atingidas. Quando isso não acontece, a professora explica:

Eu fico também um pouco afobada em dar retorno para os pais e, às vezes, no próprio processo. Eu consigo pegar com eles muito mais o interno. Do amor. Às vezes, a criança chega aqui arredia. A gente vai passar a mão neles, eles pensam que a gente vai bater, entendeu? E depois a gente vê que eles dão o retorno emocional que, para mim, o retorno é mais disso mesmo. Porque do conhecimento, se for mal, às vezes, eu não consigo atingir com todo mundo mesmo. Por causa disso que eu te falei, da estimulação deles, do ambiente deles, entendeu? (Prof.-04)

A família parece esperar algo da EMEI que não é a maior preocupação da professora. Esta, por sua vez, parece preocupar-se em instrumentalizar emocionalmente a criança, que chega na EMEI sem condições psicológicas de socialização. Esse suprimento emocional de que sua clientela é carente, a professora parece se sentir em condições de prover. Já no que se refere ao conhecimento, a criança parece ter bem menos condições de ser “provida”.

Os objetivos de disciplinar o corpo e a linguagem da criança parecem ser atingidos com mais facilidade. Ela dá o “retorno”. Mas o “conhecimento”, entendido como possível somente por meio do desenvolvimento cognitivo, é um objetivo que, admite-se, não é alcançado por completo. E, aí, as justificativas aparecem: o ambiente em que a criança vive, possivelmente, não contribui.

Além do seu ambiente, a família também pode representar um obstáculo concreto para a ação da professora:

Os pais não sabem que a gente tem que respeitar a criança. Acha que a criança dá o retorno do adulto, entendeu? E não dá. Acha que, quando chega aqui na escola, que a gente tem que ensinar tudo pra eles, que eles têm que sair lendo e escrevendo, e o retorno, principalmente do emocional da criança. Por exemplo, brincar para eles não é importante. E a gente estimula a brincadeira. E às vezes o retorno que eu estou querendo fazer é o retorno que os pais querem. Que é o de ler, escrever e contar. E a gente não pode falar, mesmo porque a criança não está pronta para isso. (Prof.-04)

A professora parece não conseguir explicitar para a família da criança que tudo em seu trabalho segue uma “ordem”. Na EMEI é importante a criança brincar porque brincar é desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a professora também parece se sentir impossibilitada de dizer aos pais que, na EMEI, a criança primeiro tem que ser preparada emocionalmente, e somente então, se for possível, alfabetizada.

A professora parece se sentir na responsabilidade de dar à família o retorno de uma ação que ela não reconhece como sua, isto é, a professora afirma não reconhecer como sua a tarefa de alfabetizar a criança, mas, ao final do ano a criança é avaliada. Nesse momento, diante da constatação que ela não está alfabetizada, a justificativa da ausência

desse objetivo, parece dar lugar à justificativa que atribui a “limitações” da criança o fato desta não ter sido alfabetizada pela EMEI.

Começam então a aparecer expectativas com relação ao objetivo de alfabetizar, que a criança parece frustrar:

O retorno é, por exemplo, a criança não ter em casa muito contato com a escrita, com televisão. E eles chegam aqui cru, sem ter contato mesmo. (...) Eles não têm televisão, moram no morro, a escola para eles é um palácio. (...) Não tem contato com propaganda, que às vezes é importante. (...) É isso que eu falo para você, de estar cumprindo as exigências dos pais. E ao mesmo tempo não dá, porque em casa a vida deles não proporciona isso. (...) Se eu ficar partindo do princípio de contar com estimulação em casa, não vai sair. Porque não é culpa dos pais que não querem ajudar as crianças. É que eles não tiveram isso e não têm como passar. E não tem como também respeitar a criança, o pensamento dela. Passam essa responsabilidade para a gente e, às vezes, fica difícil. Por isso eu, às vezes, não consigo atingir o meu objetivo com todo mundo. (Prof.-04)

Mesmo reconhecendo não ser por falta de vontade, para a professora parece que a família da criança poderia colaborar com o seu trabalho se comungasse da mesma concepção de conhecimento que permeia o seu fazer, e fornecesse à criança todos os recursos necessários que facilitariam à professora o alcance de seus objetivos. Mas a família não o faz.

Em contrapartida às expectativas da família quanto aos objetivos que atribui à EMEI, a professora também parece alimentar expectativas com relação à colaboração que a família deveria prestar ao seu trabalho.

Quando falam em atingir o “objetivo”, as professoras reconhecem que nem sempre há condições de atingi-los com todas as crianças. Nesse momento, atingir “até” quem “não tem condições” pode se tornar uma tarefa que “dá trabalho”, árdua, quase impossível. Dessa forma, quando os objetivos não são alcançados, a razão repousa nas crianças, que não possuem “condições prévias” para tal.

Com relação ao “retorno” esperado, que a princípio refere-se apenas à formação de uma criança participativa, este parece englobar expectativas referentes ao desenvolvimento cognitivo:

Pergunto se eles querem escolher fazer um desenho ou brincar com pinos lógicos. Tem dado certo. Tenho conseguido atingir os objetivos.

E: O que você chama de atingir objetivos?

É a participação deles, é você ver que a criança opina, que ela está mais crítica mesmo.

E: Como assim?

Por exemplo: uma criança que pinta uma carinha com o círculo onde era para por um elemento, está tendo uma atitude crítica diante do que lhe foi proposto e criando em cima. Acho isso importante. Porque o professor não tem que ser dono da verdade. Eu aprendo muito com eles. E essa maneira de não ser superior à criança é que facilita o alcance dos objetivos. A não ser os lentos. Esses às vezes não atingem os objetivos.

E: O que é lento?

A criança que não realiza as atividades. Você propõe uma pintura, ela não pinta, rabisca. (Prof.-03)

Atingir é o interno e também para que eles não vão para a primeira série inseguros. (...) Na sala de aula eu faço muito trabalho em grupo. Às vezes não dá certo por causa desse negócio deles serem mesmo individualistas. (...) A comunidade aqui é muito pobre e carente. Às vezes não tem muito contato com a escrita. (Prof.04)

Por fim, a professora reconhece, até mesmo o projeto de formação da criança participativa é difícil de ser colocado em prática. Participação parece ser algo para que a criança, às vezes, não está “disposta”. E, por isso, ele também pode não ocorrer plenamente.

A situação da criança parece se complicar. À justificativa, a princípio, de que ela não está pronta, a professora parece acrescentar sua falta de condições para o fato desta não ser alfabetizada pela EMEI.

No imaginário dessa EMEI, quando o retorno esperado não acontece, as causas estão alojadas “na criança”, seja por suas características pessoais, por sua condição social ou porque “ainda não é hora”.

A professora, então, se queixa:

Todo mundo acha que a pré-escola é só para brincar, que aqui não acontece nada, que as crianças não fazem nada. As pessoas não entendem o trabalho da pré-escola. Nem os pais, nem os professores do ensino fundamental. (...) O período de quatro a seis anos é escola. Não existe pré-escola, o que existe é educação infantil, é desenvolvimento. E é tão importante quanto o ensino fundamental. (Prof.-01)

No entanto, quando explica os objetivos de sua ação, as professoras se rendem: “EMEI não é lugar para brincadeira”. É lugar de desenvolvimento. E para que este ocorra a contento, em sua ação, a professora se empenha para que todos correspondam ao padrão:

A gente sempre solicita um ajudante, né? E normalmente são os mais terriveizinhos, porque aí a gente controla mais, tem como cobrar deles. Poxa você está aqui me ajudando e vai fazer essa farra lá? Você está aqui e vai bater no amigo? Então eu sempre trabalho assim, entendeu? E procuro trazer aqueles que estão dando trabalho no dia para fazer alguma coisa, olhando a sala, distribuindo folha, entregando agenda, porque eles estão ocupados tendo algum trabalho e sem tempo para atrapalhar o desenvolvimento da sala. (Prof.-03)

A estratégia de similarização dos lugares parece contribuir, nessa EMEI, para “controlar” as crianças que não correspondem às expectativas. Para que tudo esteja sob controle, essa estratégia pode, ainda, ser um pouco modificada. Ao invés da “professora amiga”, é a criança que, como se estivesse no seu lugar, sentido “na pele” a responsabilidade do trabalho da professora, colabora para que o “desenvolvimento” geral aconteça.

Nas representações acima, as crianças que se desviam dos comportamentos esperados, não compreendendo que são necessários, são as “terríveis”. Mas parecem corresponder ao que delas se espera quando são submetidas a uma estratégia de controle “participativa”. O controle sobre o comportamento da criança parece se justificar para que o desenvolvimento “da sala” aconteça. Para que ele ocorra, é preciso que todos estejam bem comportados e de acordo com o padrão:

E o mais legal é que na educação infantil não há discriminação. As crianças aceitam umas às outras. No ensino fundamental não. As próprias crianças discriminam os diferentes. Na EMEI não. No ensino fundamental quem não tem potencial não avança. As crianças falam: prô, ele só vem na escola para tomar leite? (Prof.-02)

Então, você tem que procurar trabalhar realmente assim: gostar do que faz, gostar da criança, ter amor por ela, saber trabalhar a individualidade de cada um, respeitar as diferenças. Porque são tantas as coisinhas que eles trazem de casa, são tantas as bagagens, ainda mais dessas crianças carentes. Eles trabalham com tanta dificuldade, passam necessidade, fome, frio, apanham, a mãe que é separada, que não tem pai, que vai preso. Essa bagagem já é uma bagagem negativa. E se chega aqui, pega um professor que não tem paciência, que não tem amor, que não gosta, que está ali reclamando: Ah, não estou a fim. E isolar esse tipo de criança só está contribuindo para um futuro terrível dela. Não vai ajudar a personalidade, porque essa passagem deles pela educação infantil é um alicerce, é a base. Se a gente não plantar e não regar a plantinha, com certeza não vai ter bons frutos no futuro. (Prof.-03)

No plano do imaginário, EMEI parece ser sinônimo do acolhimento ao “diferente”. Contudo, para estas professoras, “diferente” parece ser tudo aquilo que se distancia do padrão. Ou seja, diferença de ordem econômica, social e cultural é entendida como “deficiência”, falta, ausência.

A diferença entendida como bagagem negativa, que cada um traz de casa, é o que parece caracterizar a clientela para estas professoras. Mas, com sua ação, estas estariam “transformando” e “estruturando” a clientela para o futuro.

Por isso, o padrão é necessário. Tão necessário que se sofisticava. Outras classificações de desenvolvimento são adotadas para quem ainda não “chegou lá”:

O terceiro estágio é quase todo silábico, a não ser o Wagner que é excepcional. Tenho alguns silábico-alfabéticos e um menino que está totalmente alfabetizado. Mas também eu não trabalho com a perspectiva de alfabetizar. A gente aprende

com o Gardner que existem inteligências múltiplas. Enquanto uns aprendem a ler e escrever, outros aprendem de outras formas. Nem todas as crianças são iguais.

E: Existe algum diagnóstico para o Wagner?

– Não sei, mas já avisei a mãe dele que ele vai precisar de uma escola especial.
(Prof.-01)

Para o “caso” de Wagner, parece não importar se existem graus de intensidade para a “deficiência”; importa é o orgulho da professora em apontar-lhe como “seu problema” e atribuir-lhe um lugar que não se enquadra na sequência de desenvolvimento esperada. Simplesmente atribui-se uma subjetividade “deficiente mental”. A única possível para Wagner nessas práticas.

Somente ele se desvia dessa norma. Uma criança que não sabe “falar” e, supõe-se, “não saber pensar” não pode ser “formada”, “preparada”, “desenvolvida”, “alfabetizada”. Somente a ela é permitido estar fora da norma, porque, para as professoras, como resultado da sua ação (trans)formadora, todas as crianças deverão estar de acordo com o que é esperado. Por isso, nessa EMEI, parece não haver “problemas”.

Referindo-se às crianças com as quais trabalha, por meio das classificações que parecem nortear sua ação, a professora apenas as trata individualmente quando se refere à criança que delas se distancia. E, endossando essas classificações, ela, aliviada, parece tentar esclarecer: nem todas as crianças nasceram para aprender a ler e escrever, muito embora, na EMEI, não se precise comprovar isso. O futuro o dirá.

No imaginário dessa EMEI, problema só pertence ao futuro. E o passado somente é lembrado como exemplo do sucesso da professora:

Na creche eu trabalhava com ele sempre com essa parte de estar envolvendo ele, assim, com sentimento, sempre com essa parte mais, assim, com essa parte sentimental. Ele falava que gostava muito de mim. Então eu falava para ele que tinha muitas pessoas que gostavam dele, que ele tinha que perceber isso. Mas ele sabia que a mãe não gostava, que o pai, o padrasto, sei lá. A gente já não dava nem para saber o que era a relação deles em casa, né? já não gostava dele. Então ele sabia bem claro as pessoas que gostavam dele, as pessoas que ele podia confiar. (...) O Marcelo saiu da creche e veio para a EMEI com quatro anos.

Depois de dois anos, vim trabalhar aqui. Ele estava no terceiro estágio com seis anos. Fui professora dele aqui no último ano da pré-escola. Quando cheguei, ouvi muita reclamação(...) E as reclamações que eu ouvia eram: você conhece o Marcelo de lá da creche? Nossa! Ele é terrível. Ele é isso, ele é aquilo. Ai não dá. Ele faz isso, ele faz aquilo, ele sobe, ele trepa. (...) Fiz um trabalho grande com ele. Me colocava de igual para igual com ele. Falava o que achava do que ele fazia, do que achava legal, do que não achava legal. Fazia ele falar também. Não o discriminava. E deu muito certo. Esse trabalho surtiu efeito porque ele se sentiu importante dentro da sala. (...) Por que é bem isso: não importa como, mas ele queria que olhassem para ele. (...) Então, ele não precisava ficar zanzando pela escola toda ou agredindo as pessoas para poder chamar a atenção de alguém. Então, na sala de aula eu sempre pedia: Marcelo, distribua o sulfite para a professora. Marcelo, recolhe, pega as agendas. E aí eu escolhia os ajudantes do dia. (...) E ele também já estava aprendendo a respeitar esse limite. (...) Então, o grupo de professores começou a perceber como era o nosso relacionamento e aceitá-lo. Começaram a gostar dele, perceber que ele não era tão ruim assim. As pessoas é que eram ruins com ele. (...) Quando começou um carinho daqui, outro de lá, ele já não tinha como ser tão agressivo no equipamento e não dar mais tanto trabalho. (Prof.-03)

A mesma estratégia de normatização da conduta utilizada na creche foi utilizada também na EMEI, e com efeitos positivos, na relação com Marcelo, que passou a apresentar comportamentos considerados mais “adequados”. Apesar disso, igualmente aqui, o diagnóstico permanece. Parece importante frisar que Marcelo não correspondia ao comportamento esperado porque não recebe carinho e amor de sua família “desajustada”.

Esse destaque dado pela professora ao diagnóstico, contribui para a “lembrança” de que as causas do problema são alheias às relações vividas na EMEI. A professora descreve detalhadamente seus propósitos de solucionar dificuldades causadas pelo problema “da criança”, atribuindo-lhe a tarefa de ajudante com o intuito de “ouvi-la” sem “discriminá-la”, isto porque ela queria que “olhassem para ela”.

Ao ser escolhido ajudante da professora Marcelo parece ter conseguido o que queria. Mas quando tenta romper com o padrão, as estratégias de resistência utilizadas por ele

são vistas como desvio. Ao que parece, de acordo com o modelo que normatiza essas relações, criança que quer ser “vista”, “ouvida” e “não discriminada”, tem “problema afetivo”.

Assim, tudo leva a crer que, nessa EMEI, a criança, para poder ser vista, ouvida e participar, tem que virar “problema”.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

O olhar deseja sempre mais do que lhe é dado a ver.

Adauto Novaes

Considerou-se, ao longo deste estudo, que a existência de representações sobre “criança-problema” na educação infantil seria produto das práticas em creche e pré-escola, no que se refere à forma como estas se processam hoje nessas instituições. Nesse sentido, o discurso sobre o papel da educação infantil foi tomado como ponto de partida para a compreensão do objeto de estudo. Essa opção se deu em virtude do discurso sobre o papel da

educação infantil ter nascido a partir de uma imagem polarizada de sua função, polaridade esta que resultou na forma como essa prática é hoje produzida.

Partiu-se do pressuposto teórico-metodológico de que as instituições, como práticas sociais, nesse caso práticas educativas em torno da criança de zero a seis anos, também são produzidas pelo discurso sobre seu papel e, portanto, produzem uma ideologia nascida na própria prática, que lhe atribui sentidos reconhecidos e desconhecidos. Assim, o discurso sobre a prática se produz e reproduz nas relações diárias, legitimando-a como instituição social.

Na educação infantil, o entendimento de que seriam distintos os papéis da creche e da pré-escola, sendo que à primeira caberia assistir e à segunda educar, caracterizou-se como o discurso que distinguiu a tarefa da educação infantil representada por essas instituições.

Na perspectiva de abordar a educação infantil a partir do discurso produzido sobre essa instituição, procurou-se apontar, resgatando o percurso histórico do discurso da “dicotomia”, a presença de objetivos igualmente educacionais na creche e na pré-escola públicas, desde as suas origens.

Nesse resgate histórico, apontou-se para o fato de que o assistencialismo configura-se como uma concepção educacional destinada às classes populares, o que implica, na necessidade de levar-se em conta a existência de intencionalidade nas concepções educacionais que sustentam as práticas de creches e escolas de educação infantil públicas.

Para pensar sobre o papel da educação infantil, partimos do pressuposto de que apenas as conquistas legais não promovem a qualidade de suas ações junto à criança. As práticas concretas dessa instituição são produto do discurso que, ao longo de sua história, se produziu sobre o seu papel. Dessa forma, as relações vividas hoje em seu cotidiano, representam a forma como a sua prática se institui concretamente em creches e pré-escolas.

Nesse sentido, o estudo apontou para o fato de que, a intencionalidade presente nos objetivos de suas práticas não foi levada em conta na história da educação infantil. Ao contrário, na década de 1970 reforça-se o discurso da dicotomia, quando considera-se que as EMEIs “evoluíram” em relação às creches. Assim, esse discurso entende que, após creche e EMEI terem percorrido juntas um período igualmente assistencialista, a pré-escola tem essa fase superada com sua inserção ao sistema de ensino.

Comparando o percurso do histórico das creches e EMEIs no município de São Paulo, procuramos destacar o período no qual predominou em ambas instituições a

concepção educacional que tem como objetivo assistir às crianças das camadas mais baixas da população. Pode-se supor que tal concepção não será superada apenas com conquistas legais, sem que se considere também os efeitos produzidos nas suas relações cotidianas. Isto porque, em seu percurso histórico, creche e EMEI, constituíram a imagem de sua clientela. Essa imagem, nessas práticas, nasce marcada pelo olhar preconceituoso com relação à origem social da criança.

O efeito do discurso da dicotomia parece residir na crença, ainda hoje presente no cotidiano da creche e pré-escola públicas, que seu papel educativo vem sendo construído superando etapas. Contudo, este estudo constatou, ao contrário do que se supõe, a presença, na EMEI, da herança assistencialista em seu cotidiano, no qual permanece o olhar preconceituoso com relação à clientela.

Por outro lado, o discurso sobre o papel da educação infantil, que antagonizou os objetivos de sua prática, tornou-a frágil como instituição na especificidade de sua tarefa educativa. Pode-se considerar, na perspectiva institucional, que a educação infantil vem se caracterizando por uma permeabilidade discursiva, possibilitando, na definição do seu papel, o atrelamento de seus objetivos a objetivos de outras instituições, as quais lhe atribuíram e atribuem determinados papéis. Isso significa que a educação infantil sofre, desde sua origem, por meio das práticas da creche e pré-escola, a influência de várias instituições que contribuíram e contribuem para a definição do que é hoje o “objeto institucional” que ela produz, isto é, a “educação da criança de zero a seis anos fora do âmbito familiar”.

Como efeito discursivo da dicotomia que dificultou à educação infantil a visibilidade sobre seu papel, este veio se constituindo por meio de uma permeabilidade discursiva às concepções de educação de outras instituições, principalmente oriundas da família e do ensino fundamental. A par dessas influências, a educação infantil exerce hoje sua função educativa, por meio da produção de um modelo escolarizante em suas práticas.

Nas práticas escolares predomina hoje a concepção de conhecimento que privilegia o desenvolvimento cognitivo. Tal concepção, presente no ensino fundamental, é bem recebida na educação infantil. Reproduzindo os mesmos padrões e modelos pedagógicos presentes no ensino fundamental, a educação infantil vem caracterizando sua prática por meio de um modelo que, além de não possibilitar, na educação da criança pequena, o acesso ao conhecimento por diversas formas de linguagem, a sua reprodução parece estar em

consonância com a educação assistencialista, quando ratifica o preconceito com relação à criança que não se adapta ao padrão de desenvolvimento esperado.

No ensino fundamental, não corresponder ao padrão de desenvolvimento e aprendizagem esperados tem como significado erro e fracasso. Estes têm sido explicados por meio de discursos médico, psicológico e sociológico, considerados científicos e comprovados. Essa forma de “explicar” o erro/fracasso tem sido denominada “patologização” do cotidiano escolar”.

Vimos, com Aquino, que esse processo significa uma apropriação imaginária de discursos científicos produzidos além dos muros escolares. Isso representa atribuir causas para o erro/fracasso que ultrapassam a abrangência de sua prática. Como consequência, a escola vem alimentando a figura do “aluno-problema” e desviando-se da possibilidade de buscar soluções a partir de sua ação pedagógica.

Na produção de um modelo escolarizante, que privilegia o desenvolvimento cognitivo, a educação infantil produz também efeitos colaterais, isto é, crianças que não se enquadram ao padrão de desenvolvimento esperado. Esses discursos científicos estão presentes também na educação infantil, classificando como desvio crianças que não se adequam aos moldes de desenvolvimento propostos e estabelecidos.

As análises demonstraram que, do ponto de vista do “discurso científico”, não existem diferenças de concepção educacional entre a creche e a EMEI pesquisadas. Ao contrário, o olhar desenvolvimentista para com a criança parece normatizar as práticas concretas da educação infantil desde a creche.

As observações e entrevistas examinadas no capítulo anterior demonstraram a presença do lugar “criança-problema” no imaginário da creche e da EMEI, efeito desse modelo que normatiza suas práticas. Procuramos destacar a metabolização desse lugar, em que coexistem o padrão e o desvio, e que se tece na rede de representações por meio das quais essas instituições sustentam o imaginário da educação infantil. O que foi possível perscrutar nesse lugar, procuraremos sintetizar nessas páginas finais.

Nas entrevistas, ao descreverem sua prática, as educadoras da creche e da EMEI representam o próprio lugar e o lugar destinado à criança nas relações. O desenvolvimento da criança parece ser a tônica do objetivo tanto das ADIs, na creche, quanto das professoras, na EMEI. Essas agentes se reconhecem em sua ação, embora de forma diferenciada, com a responsabilidade de desenvolver a criança. Na creche, o seu desenvolvimento é acompanhado

e observado até o momento de encaminhá-la à EMEI. Na EMEI, por sua vez, a imagem presente é a de que a criança é formada e enviada para o ensino fundamental, pronta para o exercício da cidadania.

Quando falam da criança real, não daquela que aparece nos “objetivos oficiais”, mas na relação concreta, seu lugar parece ser de prolongamento da ação das educadoras. Na creche, a criança é contida, preenchida, acalmada, para ser desenvolvida, enquanto na EMEI ela é incompleta, em formação, e precisa ser disciplinada para ser estruturada.

Nesse imaginário despontam estratégias de normatização do comportamento da criança, justificadas para que seu desenvolvimento aconteça. Valendo-se da imagem da “criança sossegada”, as educadoras da creche e da EMEI representam a relação em que a criança não obedece cegamente. Criança sossegada é importante, na creche, para que o desenvolvimento aconteça, e na EMEI também; mas no terceiro estágio é importante mesmo para que a lição “entre na sua cabeça”.

Na creche, a criança deve conversar na hora da conversa, momento em que lhe são “transmitidos conceitos” e em que, segundo representam as ADIs, ela expressa suas ideias. Na EMEI, a imagem é de que a criança sabe que deve fazer silêncio para fazer a lição e entende quando isso é necessário. Essas estratégias de normatização da conduta, via conversa e conscientização, produzem uma imagem de que não há controle e submissão na relação.

Contudo, a ideia de “passagem”, recorrente nas representações das professoras e ADIs, que se assemelha a um “ritmo fabril”, sugere não existir, nessas práticas, tempo e espaço para a criança de “aqui, agora”.

Para a criança de “hoje”, devido às suas “origens”, parece haver um objetivo de formação moral, que na creche justifica-se pelas características da clientela que “vem de casa sem conceito de nada”, e, na EMEI, que chega “sem os valores humanos” necessários como alicerces para o futuro.

Moralizar a clientela, objetivo de uma concepção educacional assistencialista, parece somar-se hoje na educação infantil ao objetivo de desenvolvimento cognitivo, representando formas de normatização de sua prática que coexistem e se complementam nas ações cotidianas da creche e EMEI pesquisadas. Tal “mão-dupla” normatizadora, que foi constatada por Aquino no ensino fundamental, parece repetir-se também nas práticas da educação infantil, como efeito do “modelo escolarizante” que ela (re)produz.

Portanto, a subjetividade produzida nas práticas da EMEI e da creche é de uma criança que deve se submeter ao disciplinamento do corpo, do tempo, do espaço e da mente, determinando o que é “normal” para elas nessas relações.

Nas entrevistas, a preocupação das professoras e ADIs parece dirigir-se às resistências ao disciplinamento que a criança apresenta quando, na creche, resiste em ser “acalmada” e desenvolver-se no tempo “certo”, bem como, na EMEI, quando não corresponde à disciplina e às expectativas de desenvolvimento cognitivo.

Nas observações, de maneira geral, pôde-se constatar o disciplinamento do corpo, do tempo e do espaço por meio da organização das crianças nas salas, onde ficam a maior parte do tempo tanto na EMEI quanto na creche, e, nesta última, havendo a presença da fila constante distribuindo espacialmente as crianças quando estas não estão na sala.

Igualmente na creche e na EMEI, o controle do corpo, por sua vez, se faz por meio da divisão cronometrada da rotina, onde uma atividade segue religiosamente a outra, bem como pelo controle do movimento das crianças, por meio das posturas corretas. O comportamento da criança, que é sempre observado, deve corresponder às expectativas. Caso isso não aconteça, esta é punida, com muito mais rigor na EMEI, por não agir conforme o esperado.

A divisão da rotina por meio de uma sequência precisa de atividades controla o tempo da criança no dia-a-dia, que tem também o seu tempo de permanência na creche e EMEI organizado e controlado pela divisão dos estágios que a classifica de acordo com o seu desenvolvimento. De forma sucessiva, cada mudança de estágio indica que a criança atingiu o nível esperado, estando o seu desenvolvimento de acordo com o dos demais. Ao fim de cada estágio, a criança é avaliada e tem suas capacidades diferenciadas em relação às outras.

Por meio dessa forma de disciplinamento das práticas da EMEI e da creche, que individualiza a criança enquanto a classifica, se produz também um saber sobre ela, que, ordenado em torno da norma, “dita” o que é normal ou não, correto ou não, para a criança nessas relações.

A subjetividade presente nessas práticas é a da norma, ou seja, criança que se desenvolve e se comporta conforme o padrão. O saber produzido pelo modelo de desenvolvimento, cujo objeto é a criança em desenvolvimento, normatiza as práticas na educação infantil na medida em que constitui um modo de observação e vigilância, bem como fornece ao adulto formas de interpretar as ações da criança. Pode-se supor que o caráter

normatizador dessas práticas vem restringindo, na educação infantil, a diversidade e a diferença a duas formas de existência: normalidade e anormalidade.

As crianças que se destacaram nas observações como personagens representaram formas de exclusão presentes na creche e na EMEI pesquisadas, falando, por isso, também da norma.

Na creche, Robson mostrou como o padrão transforma em deficiência moral ou psicológica da família e, por conseguinte, da criança, tudo aquilo que não corresponde ao esperado.

Com Cibeles pôde-se ver como, por meio do disciplinamento que controla, identifica e contribui para classificar e comparar uma criança à outra, engendra-se uma subjetividade em que a singularidade da criança aparece como algo desigual.

Assim como Cibeles, Felipe mostra a coexistência da norma e seu avesso na imagem da “criança-problema”. Por meio desse lugar atribuído à criança, é possível constatar o que é a medida da norma bem como aquilo que dela é considerado desvio.

Com Rita, na EMEI, pôde-se constatar de que forma o padrão, para comparar, necessita igualmente explicitar o que dele diverge.

No entanto, com Rita e Márcio, a prática normativa deixa à mostra que, ao apontar o desvio, exclui a criança, alimentando o preconceito e o estigma com relação à clientela da EMEI, sempre “repleta de problemas”. Demonstra, nesse momento, que não corresponder ao padrão pode também significar pertencer à classe popular.

Por fim, Wagner, presença viva da exclusão, mostra como a norma pode ser ratificada pelo preconceito quando este julga a diferença. Nesse contexto, a singularidade da criança é negada. A subjetividade vivida por ela, nessa relação, tem a marca da inferiorização.

Nas práticas da EMEI e da creche, o trabalho cotidiano se organiza de forma que a norma seja cumprida. Para isso, o disciplinamento é necessário. Ele inclui o corpo, o tempo e o espaço, bem como tudo aquilo considerado importante para o desenvolvimento da criança.

As educadoras, tanto da EMEI quanto da creche, parecem se utilizar de estratégias de disciplinamento que, embora com algumas distinções, contribuem para a normatização geral que sustenta essas práticas.

Quando falam sobre seu trabalho, as ADIs parecem se desdobrar para que, na prática, se cumpra a imagem de que não há obediência cega na relação com a criança.

Criança disciplinada severamente, sem direito a voz, parece ser considerado algo inapropriado “pedagogicamente”, algo que as ADIs somente admitem em casos extremos, quando, como forma de castigo, excluem do grupo a criança que precisa “pensar sobre o que fez”. Mas como, geralmente, na creche o que a criança fez de errado pode ter várias “causas”, o mais comum é a ADI se utilizar da estratégia de chantagem afetiva, em que a criança, com medo de perder o afeto da “tia”, cede ao controle.

As ADIs acreditam firmemente que conversa também é uma forma eficiente de disciplinar e controlar a criança que, na creche, precisa ser obediente mas não submissa.

Contudo, nas representações “in loco”, as crianças “na roda” ouvem muito sobre como devem se comportar, mas para conversar sem nenhum “objetivo” parece não haver tempo, porque na creche há muito o que se fazer, mesmo no tempo livre, para que a criança se desenvolva bem.

Na EMEI, por sua vez, as professoras, de forma muito mais “construtiva” do que na creche, representam a relação com a criança de forma bastante democrática, isso porque a EMEI transforma a criança em uma criança autônoma. Com essa imagem, as professoras parecem desconhecer os sentidos instituídos em seu discurso falando da EMEI na terceira pessoa, reproduzindo como seu, um discurso sobre sua prática, que, alheio às relações concretamente vividas, parece representar a imagem de uma “mãe boa” que tornaria a criança autônoma, porque na prática, de forma bem diferente, a professora, com a criança concreta, apenas cumpre a regra.

Na EMEI, assim como na creche, o disciplinamento da criança é parte do trabalho normativo. Na EMEI, os mais modernos conceitos teóricos, justificam o desenvolvimento cognitivo da criança, assim como a necessidade do bom comportamento justifica o castigo. A autonomia da criança parece se restringir a participar adequadamente da sequência de atos necessários ao desempenho das atividades diárias. Para a criança que não entende o que deve ser feito, utiliza-se uma estratégia de controle mais elaborada, requisitando-a a ajudar a professora, como oportunidade para que esta reconheça que “atrapalhou” o trabalho dos outros.

Na maioria das vezes, as formas de controle e disciplinamento utilizadas pelas educadoras da EMEI e da creche surtem efeito positivo e conseguem manter tudo e todos na mais perfeita “ordem”. Contudo, nessas relações a vida humana pulsa. Mas isso a regra não

permite notar, ou melhor, nota-se como “errado” tudo aquilo que não acontece conforme o esperado.

Houve um momento, vale ressaltar, em que todas as educadoras ouvidas e observadas destacaram as dificuldades encontradas em seu trabalho. Sem que isso fosse perguntado, estas se referiram às crianças que, por vários motivos e de várias formas, não correspondiam àquilo que para elas foi almejado.

Essas crianças tornam-se para as educadoras um “caso-problema”, que, na creche, as ADIs se esmeram, amparadas por um cabedal psicológico, em diagnosticar. Demonstrando, nesse momento, a ausência de fronteiras dessa prática, estas se empenham inclusive em diagnosticar o problema da família da criança, que geralmente é a suposta razão de sua inadequação.

Na EMEI, o diagnóstico, também psicológico, a princípio parece se localizar mais na criança e em suas dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, ou melhor, justifica-se a criança que ainda não atingiu o estágio de desenvolvimento cognitivo esperado como aquela que em si mesma a explicação para tal “defasagem”. É nesse momento que o diagnóstico, na EMEI, inclui a família. A criança que não se encontra na sequência de desenvolvimento esperada, não dispõe de família em condições de colaborar com a professora para que esta a alfabetize. Motivos de ordem cultural parecem justificar essa “ausência” da família na educação da criança. E, por conseguinte, tal carência cultural é consequência da origem socioeconômica da família, e, por tabela, da criança.

O diagnóstico parece, tanto na creche quanto na EMEI, contribuir para que as educadoras se desincumbam de buscar, nas relações produzidas nessas práticas, as causas dos problemas, sempre alojados na criança.

Quando, de alguma forma, a criança não corresponde ao comportamento esperado e ao desenvolvimento adequado, ela é imediatamente culpabilizada, o que já mostra para ela que, na escola pública, a criança pode ser responsabilizada pelo seu destino.

Na EMEI, parece não haver dificuldade com o caráter moralizante da norma, talvez porque a criança, em termos de comportamento, corresponde às expectativas e “entende” a regra. Mas em termos de desenvolvimento cognitivo, as professoras encontram muitos obstáculos. Isso porque a maioria das crianças somente apresentam condições de serem atingidas até determinado ponto. E a professora, então, parece deparar com os

inúmeros problemas que a criança carrega e que a impedem de dar continuidade ao seu desenvolvimento cognitivo.

Nossos personagens demonstraram que às crianças que não correspondem aos padrões e modelos esperados é atribuída uma subjetividade desviante nessas práticas.

São a essas marcas que as crianças parecem resistir, criando estratégias reativas, imprimindo singularidade à subjetividade que lhe atribuem.

Na creche, a agressividade de Robson, apontada por apenas uma das ADIs que trabalha com ele, parece não surtir efeito como estratégia de resistência, sendo controlada pela ameaça de perda afetiva utilizada pelas “tias”.

Aparecendo como “problema” apenas na fala de uma das ADIs, Robson é o exemplo do vigor da norma no imaginário da creche. Por ousar “desviar-se” dela, ele ganha o lugar de “problema”, que, após atribuído, transforma-se em um “registro” segundo o qual ele passou a ser reconhecido pela ADI, independente da eficiência do controle sobre ele.

Felipe, quando bate nos colegas, expressando seu entendimento do que é “resolver problemas”, utiliza-se da estratégia de resistência e contra-controle que mais comumente representa o passaporte para o lugar de “problema” na creche. Essa estratégia parece eficiente para romper com o controle, mas, considerada “indisciplinada” pela ADI do período da manhã, é fatalmente apontada como desvio. Nesse caso, desvio pelo que do padrão esperado lhe falta, ou não é alcançado. E, nesse caso também, a estratégia de Felipe parece referir-se ao tipo de controle exercido sobre ele nesse período. Quando bate ou xinga alguém, a ADI o repreende e este a ignora, ou, de forma mais “ousada”, volta sua agressividade para ela também.

Em outro período do dia, Felipe rompe com o controle, excedendo à norma, quando se sobressai nas atividades em sala expressando-se verbalmente de forma mais articulada do que as crianças de seu grupo. Inicia conversas consideradas “complicadas” demais para sua pouca idade e sabe sempre explicar os motivos pelos quais “bate” nos colegas, simulando comportamento valorizado pela ADI quando esta resolve os conflitos entre as crianças. Nesse caso, a estratégia utilizada por Felipe é mais eficiente. Em consonância ao tipo de controle exercido sobre ele nesse período, dele consegue “escapar” excedendo a norma por ser inteligente “demais”.

Esses traços específicos das relações em cada período na creche, que requeriam a cada etapa da observação distingui-los para compor seus sentidos, contribuíram para mostrar

a riqueza de representações que tecem o que é vivido no cotidiano da educação infantil. Contribuíram para exemplificar a mobilidade do lugar instituído, que nasce de acordo com a forma que as representações o metabolizam nas relações específicas. Mas, sobretudo, contribuíram para mostrar a singularidade que cada criança desenha nesse lugar, o único possível para quem não se enquadra na subjetividade que essa prática normativa constitui.

Cibele é exemplo da criança inserida na medida da norma e que, ao mesmo tempo, exerce resistência a ela. Ainda bem pequena, ela mostra a criança reconhecendo o disciplinamento do corpo, do tempo e do espaço, e exercendo contra-controle, expressando singularidade na subjetividade em que é inscrita.

Constituída na medida do que é normal e do que é certo, a única medida possível à criança na creche, Cibele, sem ser percebida, resiste “sutilmente” em um dos períodos, rompendo a estratégia que a controla pelo medo.

No outro período do dia, por meio de uma estratégia de disciplinamento diferenciada, resiste com mais ousadia, conversando, sorrindo, brincando e correndo, sem esperar permissão. Cibele mostra a forma com que cada criança, concretamente, se insere nessa subjetividade e ao mesmo tempo cria, produz poder. Destacada da norma, apontada por ir “além”, Cibele só pode ser reconhecida nessas relações por uma singularidade “terrível”.

Assim, por meio dos nossos “personagens”, foi possível constatar como as crianças, desde a creche, criam estratégias “sutis” de resistência e exercem contra-controle à prática normativa que suporta as relações na educação infantil.

Na EMEI, Wagner é o exemplo de quando a diferença é apontada como deficiência. Algo “falta” à criança para que atinja a norma. Por isso, nessas relações ele é excluído, negado, expropriado de sua singularidade. Ele parece resistir, numa estratégia impossível de ser vista pela professora, se mostrando pela afetividade e curiosidade que expressa nas relações. Justamente porque a professora está impossibilitada de vê-lo pelo que ele tem, a estratégia de Wagner é a mais “frágil” de todos os personagens. Por isso, ele é o único cujas marcas do lugar “criança-problema” podem ter selado seu destino de aluno na escola pública ou de futuro excluído dela.

Por meio de Wagner foi possível pensar na intersubjetividade que se produz nas práticas concretas da educação infantil. Ocupando posições complementares, nelas, adultos e crianças somente podem reconhecer-se como aqueles que desenvolvem e aqueles que são desenvolvidos, respectivamente.

Márcio é o representante dos objetivos duplos de normatização e da consequência que desviar-se destes pode acarretar. No terceiro estágio, não está alfabetizado e, além disso, exerce resistências ao disciplinamento xingando a professora. Mas, as estratégias de resistência das crianças quando representam agressão dirigida ao adulto, são ao que parece, aquelas que podem produzir efeitos mais drásticos à criança, efeitos que Márcio conheceu muito bem. Este “personagem”, representando o lugar da criança nas práticas da educação infantil, parece mostrar que todas as crianças, apesar das resistências à normatização que produzem, ao final, rendidas, submetem-se.

As crianças também contra-controlam os adultos da forma como Rita demonstrou. Sua estratégia parece a mais intrigante para a criança da EMEI. Ela não segue o “script” e fala fora de hora, aquilo que não deve ser dito. “Capturada” pela norma, dela tenta desvencilhar-se com uma estratégia que “incomoda” e da qual não sai ilesa. Referindo-se a ela como se falasse de um “alienígena”, a singularidade atribuída a Rita pela professora é de “alguém estranho” àquelas relações. Ela e seus “terríveis” colegas parecem da norma se desviar também por sua característica social, destacados que são, nessa EMEI, por pertencerem à sala dos mais pobres da escola.

As educadoras da creche e EMEI parecem, contudo, indicar porque, em seu imaginário, a educação infantil pública parece não reconhecer o lugar “criança-problema”. Isso porque, a creche tem como recurso encaminhar seus “casos” para o psicólogo que ratifica o diagnóstico da instituição, ou, ainda, encaminhar os “desviantes” para a EMEI, considerando que estes, quando em grande quantidade e rebeldes ao disciplinamento, precisam de “novos horizontes”. Anuncia-se, então, que, estando de passagem para a EMEI, essas crianças não são mais sua incumbência, podendo, então, transferir o “problema” para frente.

A EMEI, por sua vez, diagnostica sua clientela “defasada”, e, ao final, argumenta que seu papel não é alfabetizar, transferindo assim seus desviantes para o ensino fundamental. A falta de visibilidade sobre sua prática excludente parece residir no fato de que, em sua ação normatizante, a educação infantil na esfera pública diagnostica o “problema” que, talvez, tenha solução, adiante.

Sem a intenção de propor generalizações, a creche e a EMEI pesquisadas parecem apontar para aspectos comuns que caracterizam hoje a educação infantil pública. O quadro

até aqui configurado tentou demarcar o imaginário segundo o qual essa instituição metaboliza o lugar da “criança-problema”.

Em consonância com o discurso pedagógico contemporâneo, fundado nos preceitos da ciência, as práticas da educação infantil controlam e classificam, de acordo com as competências desejadas e estabelecem modelos e padrões, tendo como intuito conhecer “a criança”; estando, portanto, em consonância com a normatização presente nas práticas escolares, em cujo processo, destacou Aquino, a escola produz o “aluno-problema” como o avesso da norma. Este seria, então, um “desviante, anômalo, filho da desordem, como avesso complementar do aluno exemplar, mediano, filho da norma” (1997, p.103).

Marcado por tal subjetividade, esse lugar parece se reproduzir na educação infantil, com idêntica força. Uma vez ocupado esse lugar, pouco parece importar os sentidos que guardam sua ocupação, nem tampouco parece haver possibilidade de desocupá-lo. O que parece importar é a marca que passa a distinguir, a partir de então, aquele a quem foi destinado. Na educação infantil este parece distinguir-se apenas por uma pergunta: De que forma a criança levará essa herança em sua trajetória de aluno?

Na medida que as educadoras da creche e da EMEI são parte da instituição, estas não são as responsáveis pela relação que a instituição de educação infantil pública constitui com sua clientela. Portanto, a existência do lugar criança-problema não é produto da ação individual das educadoras. Mas, na medida em que as educadoras são também a instituição, estas representam a possibilidade de mudança, por serem as agentes diretas que a legitimam no dia-a-dia.

E as crianças e adultos por meio dos quais foi possível a realização deste estudo, mostraram que é na relação concreta onde se engendra novos sentidos em uma prática. Quando as educadoras solicitam a colaboração das crianças “difíceis” na execução de algumas tarefas, a creche e a EMEI pesquisadas produzem tentativas tímidas de buscar alternativas de se reconhecer o lugar “criança-problema” como parte das relações produzidas nessas práticas. No entanto, essas tentativas parecem não romper com os padrões e modelos quando, no diagnóstico, apontam as crianças como desvio. Ainda não resultam em inclusão de fato, apenas, de maneira “benévola”, em tentativa de não exclusão daquela criança que é “carente em todos os sentidos”.

Contudo, este pode ser o caminho que possibilite às agentes criarem alternativas nascidas das relações vividas concretamente, que as permita se deslocarem de uma posição

complementar em relação à criança, produzindo novos sentidos em sua ação e marcando com singularidade o seu próprio lugar instituído. Ocupando seu lugar com autonomia, expressando nele o que têm de si, sendo instituintes em sua ação, as educadoras poderão ver a criança como o “outro”. E produzir sentidos em sua prática que nasçam das relações que diariamente constituem agentes e clientela nessas instituições.

Nesse caminho, isto é, com a perspectiva de abrir mão de buscar nas causas alheias às relações vividas concretamente, as justificativas para suas “crianças-problema”, a educação infantil pública, aproveitando a diversidade humana que acolhe em seu cotidiano, pode aproveitar a chance e “fazer a diferença”.

E assim, pode chegar a ser, como prática educativa da esfera pública, um lugar de acolhimento não só no sentido privado, que protege do mundo, mas também no sentido público, que mostra o mundo. Pode instituir não apenas uma única possibilidade, previamente “dita”, de ver o outro, mas instituir a vontade de conhecer o “outro”. E, com sua tarefa educativa, incluir democraticamente todas as crianças, sem distinção, desempenhando seu papel ético de “instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem” (Aquino, 1998a, p.138).

A MESMA HISTÓRIA?

Encontrei Tiago no mês de janeiro deste ano, na rua, por acaso. Quando ele concluiu a primeira série, mudou-se de bairro e não nos vimos mais. Confesso que considerei esse encontro um presente do destino. Sempre me perguntava o que teria acontecido com aquele menino que tão cedo sentiu na pele, que permanecer na escola faz parte também da resistência ao lugar da exclusão que a sociedade reserva para crianças pobres como ele.

Nesse dia, nos cruzamos na calçada. O reconheci, está somente um pouco mais alto. Chamei-o pelo nome e ele me olhou com ar de dúvida, mas quando disse o meu, ele também me reconheceu. Conversamos um pouco. Mas, acreditando que nada acontece somente por acaso, minha maior curiosidade era saber se ele estava na escola, já que havíamos perdido contato desde aquela época. Convidei-o para tomarmos um refrigerante e conversamos um pouco mais. Ele topou.

Fez questão de contar, orgulhoso, que trabalha em uma loja de carros. O medo da resposta foi inevitável: - Mas você está estudando? Ao que ele respondeu prontamente: - *Estudo! Estou na sexta.* (Embora no meio da conversa tenha se confundido mais de uma vez, dizendo estar na quinta série e se corrigindo em seguida).

Depois explica que está trabalhando somente no período da manhã e estuda à tarde. Aproveito então para perguntar sobre a escola. Aliás, pergunto muito, e ele demonstra interesse em contar detalhes sobre seu percurso na vida escolar, que vai se mostrando bastante tumultuado.

Na escola para onde foi depois que terminou a primeira série, não chegou a completar a segunda. – Você se lembra por que saiu de lá? – *Lembro. É que um dia eu briguei com um moleque na sala de aula. A professora me pegou com força para me colocar de castigo na lousa e bati a cabeça na parede. Cuspi na cara dela. Fui para a diretoria e fui expulso.*

Na escola seguinte, Tiago diz que também por causa de briga com um menino, foi expulso: - *Eu estava quieto, aí o moleque jogou café com leite na minha roupa que eu ganhei novinha. Manchou tudo.* – E o menino, foi expulso também? – *Não. Foi também.* – Por que você acha que te expulsaram? – *Porque gostavam mais dele do que de mim. Acho que foi a professora que mandou ele jogar o café em mim. Ele foi expulso e a minha professora mandou trazer ele de volta para a escola.* – E ele continuou lá? – *Continuou.*

Enquanto fala sobre os motivos pelo qual foi impedido de permanecer nessas escolas, Tiago parece expressar o sentimento segundo o qual, estes lhe pareceram injustos. Ele afirma ter se envolvido em conflitos que ele não começou, mas, sofreu as consequências.

Além disso, pela forma como os relata, esses conflitos não lhe pareciam, assim, tão graves. Pareciam mesmo inevitáveis, porque “todas as meninas gostavam dele”, e por isso, tinha sempre contas a ajustar com os meninos. Mas essas “encrências”, segundo ele, eram resolvidas, porque depois da briga todos ficavam amigos de novo.

Seu sentimento de injustiça parece ter sido reforçado pela forma como ele descreve a relação com uma das professoras. Esta o levava junto com ela toda vez que saía da sala. E isso para ele, era demonstração de bem querer. Quando a acompanhava à diretoria, ele, providente, preferia ficar do lado de fora, mas se visse a diretora, prontamente lhe oferecia ajuda. Infelizmente, somente sendo colaborador, parece não ter sido suficiente para evitar que suas atitudes “pouco amistosas” fossem consideradas imperdoáveis.

Depois dessa “peregrinação”, na escola seguinte Tiago permanece até hoje. Diz que gosta de estudar e quando perguntei por que, respondeu: - *Porque eu quero aprender. Porque quando eu crescer eu quero ser um dono de uma loja de carros.*

Em sua trajetória de aluno, ele parece ter percebido que é “condenado” quando é pego em flagrante. Hoje, mais velho e mais “experiente”, sabe quais podem ser as consequências.

Conta que gosta muito da escola, tem uma “paixão platônica” por uma menina a qual, acredita, também gosta igualmente dele porque sorri quando o olha. Mas ele parece achar que, por enquanto, assim está bom. Suas atenções mesmo, parecem se voltar para outras coisas às quais Tiago parece dedicar suas “ações” na escola.

Tiago diz ter dificuldade no relacionamento com os meninos porque, no futebol não joga bem na linha. Tem estatura baixa e lhe dão “chapeuzinho” no jogo de vôlei. Nessas horas, ele fica nervoso e sai briga. Mas vários podem ser os motivos para haver brigas. Por ser corinthiano, por causa das meninas...

Além disso, enfrenta dificuldades devidas à sua letra pequena: - *De caneta aumentou um pouquinho, mas de lápis abaixou mais. Minha letra era gigante, aí eu abaixei, depois eu abaixei mais.* O tamanho de sua letra parece ser alvo de reclamações dos professores que não conseguem ler o que ele escreve. Mas ele se justifica dizendo que escreve assim, porque gosta.

Para completar o rol de dificuldades que tem para administrar na escola, Tiago não entende bem matemática. – *Tenho dificuldade, assim, nos problemas.* – Problema de quê? – *Do Joãozinho. Joãozinho foi comprar noventa batatas e tirou trinta e pouco, aí em tenho dificuldade.* Os problemas de subtração que ele diz não entender, somado ao tropeço para dizer a série em que está, deixam no ar uma dúvida: estaria ele na sexta série mesmo, ou teve vergonha de dizer que está na quarta?

Tiago pareceu “esconder o jogo” sobre sua situação na escola. Talvez, isto seja efeito da estratégia de sobrevivência adotada por ele: - Vocês brigam? – Às vezes? – Como é a briga? – *A briga é assim pá, pá, não espancando, batendo só um pouquinho.* – E aí? – *Aí, quando a professora chega, eu vira um santo!* – Por que? – *Porque se não ela passa lição de casa, ou se não ela dá suspensão pra nós, ou manda nós expulso, dá um bilhete pra mãe.*

Ele diz que “vira um santo” se a professora aparece na hora em que está envolvido em alguma briga. Esta, segundo ele, até o identifica como “santinho do pau oco”, indicando, muito provavelmente, perceber que ele simula um comportamento “virtuoso”. Para Tiago, o importante mesmo parece ser tentar livrar-se de ser pego em “flagrante”.

Com treze anos, o adolescente que encontrei hoje, não parece o mesmo aluno que conheci. Hoje, “descolado”, parece saber muito bem como evitar ser visto brigando. Atendendo as expectativas de bom comportamento, Tiago encontrou um jeito de permanecer na escola por meio de uma estratégia que mais parece um jogo de faz de conta, em que ele faz de conta que não briga e a professora faz de conta que acredita.

O aluno Tiago de hoje é identificado pela professora como “santinho do pau oco”. Com essa singularidade ele parece ter conseguido driblar as regras, disfarçando, e conseguindo permanecer na escola. Seu olhar de “jabuticaba”, hoje parece dizer que crianças como ele, esperam, quando entram na escola, poder ser como são: seres humanos que amam e odeiam, condenam e perdoam. Mas se rendem. Percebem, assim como ele parece ter percebido que, na escola, não se pode ser como se é, mas sim, como é possível ser. Por isso, hoje ele é outro aluno, e sua história, uma outra história. É a história de um menino que aprendeu a resistir na escola e na vida.

Na escola, ajustado às regras, Tiago resiste mesmo sem saber direito resolver problemas em que tem que subtrair, “tirar” ... Problemas que poderiam ser compreendidos por quem já aprendeu bem a “somar” ... Na escola, Tiago permanece mesmo, aparentemente, sem estar jogando o melhor jogo de se jogar nesse lugar, o jogo do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- ALBUQUERQUE, J.A.G. (1986) *Instituição e Poder*. Rio de Janeiro, Graal.
- _____. (1979) *Da assistência à Disciplina: o programa de saúde comunitária*. Departamento de Ciências Sociais, FFLCH-USP.

- _____. (1978a) *Objeto institucional: um equívoco bem sucedido*. In: Revista Brasileira de Psicanálise de São Paulo.
- _____. (1978b) *Metáforas da Desordem*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- ANGOTTI, M. (1994) Semeando o Trabalho Docente. In: Oliveira (org.) *Educação Infantil: Muitos Olhares*. São Paulo, Cortez, pp.51-68.
- AQUINO, J.G. (1999a) *A Questão Ética na Educação Escolar*, In: Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, V.25, n. 1, pp.3-13.
- _____. (1999b) Transtornos Emocionais na Escola: da consternação à inclusão. In: (org.) *Transtornos emocionais na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus, pp.11-17.
- _____. (1999c) Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: (org.) *Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus, pp.131-53
- _____. (1998a) Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: (org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus, pp.135-51.
- _____. (1998b) *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. In: Caderno Cedes n. 47, Campinas, p.7-19.
- _____. (1997) O mal estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: (org.) *Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus, pp.91-109.
- _____. (1996a) *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação Professor-Aluno*, São Paulo, Summus.
- _____. (1996b) A desordem na Relação Professor-Aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. Summus, pp.39-55.
- _____. (1994) *Conhecimento e mestiçagem: o “efeito-Macabéa”*. Cadernos de Subjetividade. São Paulo. PUC, v.1 e 2, pp.101-106.
- _____. (1990) *Os discursos da formação do psicólogo: um estudo de representações institucionais*. São Paulo, Instituto de Psicologia – USP. Dissertação de Mestrado.
- ARIÉS, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. Guanabara.

- BALEN, A. D.J. V. (1983) *Disciplina e Controle da Sociedade* – Análise do Discurso e da prática cotidiana. São Paulo. Cortez.
- BONDIOLI, A. (1998) *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos* – Uma abordagem reflexiva. Porto Alegre. Artmed.
- CALDERONI, D. (1994) *O Caso Hermes: a dimensão política de uma intervenção psicológica em creche*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. IPUSP.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. (1993) *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo. Cortez.
- CAMPOS, M. M.; HADDAD, L. (1992) *Educação infantil: crescendo e aparecendo*. Cadernos de Pesquisa n.80. São Paulo. F.C.C., pp.11-20.
- CARVALHO, S.M.P. (1995) *Diretrizes de educação infantil em um órgão de assistência*. Dissertação de mestrado. São Paulo. PUC.
- CHAMBOREDON, J.C.; PRÉVOT, J. (1986) *O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas na escola maternal*. In: Cadernos de Pesquisa, n.59. São Paulo. F.C. C, pp.32-56.
- CHARLOT, B. (1979) *A Mistificação Pedagógica: realidades e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro. Zahar.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS M. A. A.A. (1996) *Preconceitos no cotidiano escolar*. São Paulo. Cortez.
- ESTEBAN, M. T. (1997) *Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola?* In: Garcia (org.) *Revisitando a pré-escola*. São Paulo. Cortez, pp.21-36.
- FARIA, A. L. G. (1999) *Educação Pré-Escolar e Cultura*. Campinas. Editora da UNICAMP.
- _____. (1993) *Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na Cidade de São Paulo (1935-1938)*. Tese de Doutorado. FEUSP.
- FOUCAULT, M. (1984) *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro. Vozes.
- GEERTZ, C. (1989) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan.
- GUIRADO, M. (1998) *Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis*. In: Aquino (org.) *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus, pp.183-202.
- _____. (1995) *Psicanálise e análise do discurso*. São Paulo. Summus.

- _____. (1987) *Psicologia Institucional*. São Paulo. Summus.
- _____. (1986) *Instituição e relações afetivas*. São Paulo. Summus.
- HADDAD, L (1997) *Ecologia do Atendimento Infantil: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese de Doutorado. FEUSP.
- _____. (1991) *A creche em busca de sua identidade*. São Paulo. Loyola.
- HELENE, A. M. G. (1992) *A Pré-Escola na Prefeitura Municipal de São Paulo: um estudo exploratório*, São Paulo. PUC. Dissertação de Mestrado.
- HOFFMANN, J. (1998) *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre. Mediação.
- KISHIMOTO, T. (1986) *A pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940)*. São Paulo. FEUSP. Tese de doutorado.
- KRAMER, S. (1987) *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo. Cortez.
- KUHLMANN JR., M. (1999) Educação Infantil e Currículo. In: Faria (org.) *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas. Editores Associados, pp.51-65.
- _____. (1998) *Infância e educação infantil – uma abordagem histórica*. Porto Alegre. Mediação.
- LEWIS, M. (1999) *Alterando o Destino – por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo. Moderna.
- LDB – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei 9.394 de 20/12/1996.
- LOAS- *Lei Orgânica da Assistência Social*, MPAS, Brasília, 1997.
- MACHADO, A. M. (1997) *As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia*. In: (org.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo. Casa do Psicólogo, pp.35-49.
- MAINGUENEAU, D. (1997) *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas. Pontes.
- NASCIMENTO, M. E. P. (1999) Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Faria (org.) *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Campinas. Autores Associados, pp.99-112.
- NICOLAU, M. L. M. (1989) *Educação Pré-escolar, fundamentos e didática*. São Paulo. Ática.

- NUNES, N. N. (1995) *Pré-Escola: tempo de espera*. Dissertação de Mestrado. FEUSP.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (org.) (1995) *A criança e seu desenvolvimento – perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo. Cortez.
- _____. (org.) (1994) *Educação infantil: muitos olhares*. São Paulo. Cortez.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (1986) *Propostas para o atendimento em creches no Município de São Paulo: Histórico de uma realidade*. São Paulo. In: Cadernos de Pesquisa n.56. F.C. C.
- RUBIANO, R. *Representando o interlocutor no período pré-linguístico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo. PUC. 1989.
- SANCHES, E. M.B. C. C. (1998) *Creche: realidade e ambiguidades*. São Paulo. PUC. Tese de Doutorado.
- SMOLKA, A.L. B. (1988) *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo. Cortez.
- SNYDERS, G. (1996) *Alunos Felizes*. São Paulo. Paz e Terra.
- SOUZA, S.J. e KRAMER, S. (1991) *O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais*. São Paulo. In: Cadernos de Pesquisa n.77. F.C. C, pp.69-80.
- WALKERDINE, V. (1994) *Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista*. In: *O sujeito da educação*. Rio de Janeiro. Vozes.