

## **OLHARES, GESTOS E FALAS NAS RELAÇÕES DE ADULTOS E CRIANÇAS NO COTIDIANO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

CORSINO<sup>1</sup>, Patrícia – UFRJ – patriciacorsino@terra.com.br

SANTOS<sup>2</sup>, Núbia de Oliveira – FAETC – n nubia@terra.com.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Sem Financiamento

### **Introdução**

Este texto traz a análise de parte dos resultados de uma pesquisa interinstitucional realizada em creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil localizadas numa capital brasileira. O objetivo da pesquisa foi identificar, conhecer e compreender as ações, relações e interações de adultos e crianças, no interior das instituições. As questões privilegiadas no estudo se relacionam à constituição das identidades, à circulação de conceitos e preconceitos e modos de perceber o outro – diversidade – e às relações de autoridade, isto é, a distribuição de poder entre crianças e adultos.

A pesquisa se situa em três campos: (i) nos estudos da linguagem e estudos culturais; (ii) nas políticas públicas, formação de professores e educação infantil; (iii) na antropologia e nos estudos da infância, especialmente no que diz respeito à metodologia de pesquisa com crianças. Tem como principais interlocutores as teorias de Walter Benjamin, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Os três autores apostam em princípios que restituem ao homem sua qualidade de sujeito situado socialmente, ativo, criativo, produtor de cultura e transformador da história; abordam a linguagem na sua dimensão constituinte, expressiva, histórica; dão suporte teórico em diversas áreas - filosofia, psicologia, sociologia, história, antropologia etc. - para se pensar as relações, a infância, a educação, a cultura, a formação e também para se repensar o nosso tempo.

A metodologia inclui revisão bibliográfica, aprofundamento teórico e trabalho de campo, que foi estruturado em duas etapas. A primeira teve um caráter abrangente e panorâmico. Foram pesquisadas vinte instituições, sendo cinco creches (três públicas municipais e duas comunitárias), oito escolas exclusivas de educação infantil (todas da rede municipal de ensino) e sete escolas de ensino fundamental com turmas de educação

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora da UFRJ, integrante do Grupo de Pesquisas sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC).

infantil (seis da rede municipal e uma privada). Na segunda etapa, foram escolhidas nove instituições para uma investigação mais densa, como estudos de caso simultâneos. A escolha se deu pela positividade das instituições, entendida de forma ampla e não necessariamente em relação a todas às práticas desenvolvidas, porque estas são complexas e contraditórias.

O trabalho de campo teve como estratégias metodológicas: (i) observação, a fim de conhecer ações, interações, práticas, significados e valores que as permeiam; (ii) entrevistas individuais e coletivas com adultos e crianças; (iii) interações a partir de produções culturais das e para crianças e (iv) fotografias dos diferentes espaços e equipamentos, entendendo que a materialidade desses espaços e os sinais de interação humana que neles são percebidos indicam concepções de infância, práticas culturais e princípios que sustentam o trabalho cotidiano com as crianças. .

As análises que compõem este texto, dizem respeito às observações realizadas em oito escolas exclusivas de educação infantil<sup>3</sup>, que atendem crianças de quatro a seis anos de idade<sup>4</sup>. Inicialmente, discutimos questões metodológicas e concepções de infância, para situar alguns pontos de partida do referencial teórico eleito. Depois, dialogando com os registros dos cadernos de campo, trazemos duas coleções de falas: a primeira diz respeito às matizes dos olhares das professoras em relação às crianças e a segunda traz questões de relação de autoridade e as nuances dos gestos e da falas de adultos e crianças. Nos relatos se revelam os afetos que, estando relacionados à sensibilidade, à emoção, às histórias pessoais, evidenciam contradições e contrastes. Por fim, na tentativa de cotejar resultados, delineamos algumas conclusões ainda que parciais e provisórias.

### **Alguns pontos de partida da pesquisa**

---

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela PUC-Rio, professora da FAETEC, integrante do Grupo de Pesquisa INFOC.

<sup>3</sup> As escolas foram nomeadas por E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, não sendo identificadas pelos nomes.

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que observamos turmas de pré-escola. As crianças de seis anos são aquelas que foram completando esta idade ao longo do ano letivo, pois as que completaram seis anos até 28 de fevereiro pertencem ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

*Bakhtin (1992) traz a linguagem como o espaço principal de reflexão das Ciências Humanas. Para o autor, o verdadeiro objeto das Ciências Humanas é a inter-relação e a interação dos "espíritos" (p.385). Entre pesquisador e pesquisado estabelece-se uma relação entre sujeitos. A pesquisa se faz, assim, pelo questionamento de diferentes discursos, na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, renovados e renascidos na relação como o outro. O eixo da pesquisa desloca-se da explicação, produto de uma só consciência, para a compreensão que é justamente a produção de sentido a partir dos signos presentes em todos os atos humanos e recriados nas interações. Trata-se, portanto, de uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Como afirma Amorim (2003) assumir este caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro, quanto do seu próprio discurso. (p.12)*

Trazer diferentes discursos para serem postos em discussão exige do pesquisador a postura de “olhar, ouvir e escrever” referenciados no trabalho do antropólogo (Oliveira, 1998). E neste movimento cabe *estranhar o familiar*. Como afirma Velho (1978), *experimentar o estranhamento não como ruptura, mas como possibilidade de aproximação, como a possibilidade de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações*, (p.45). Procurar captar os significados a partir do outro, buscando compreender a lógica do outro em oposição a sua própria lógica, num processo dialógico.

Segundo Bakhtin (1992), o conhecimento do outro, exige exotopia, isto é, um lugar exterior que permite que o outro veja do sujeito algo que ele próprio nunca poderá ver. O *excedente de visão*, que só o outro pode dar é que vai completando o que é sempre inacabado no sujeito. O lugar de onde vejo, ouço e registro determina o que apreendo do outro. É justamente deste lugar singular e único que me responsabilizo pelo outro, que dou a minha assinatura. *A assinatura é o que me torna responsável, capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto* (Amorim, 2003, p.15).

*É a partir dos registros do pesquisador – caderno de campo – que vai ser possível a releitura dos discursos e o estabelecimento de novas ordens,*

*agrupamentos e reagrupamentos, as coleções de textos que se aproximam e ganham novos contextos nas novas inserções. Cada composição carrega uma relação com o acabamento. Acabamento que só é possível na perspectiva do outro e que está sempre aberto a novas possibilidades.*

Por sua vez, refletir sobre a infância como categoria, compreender as relações entre adultos e crianças e pensar os aspectos metodológicos da pesquisa nos espaços de educação Infantil exigiu a busca de diversas áreas do conhecimento que estudam a infância. Delinearemos a seguir algumas destas contribuições.

Para Walter Benjamin (1981b) crítico da modernidade e da cultura, a idéia de infância se encontra no centro de sua concepção de memória histórica. Para o autor, as crianças, sujeitos da linguagem e da cultura têm seu lugar social marcado pela realidade mais ampla. Suas construções e produções culturais, além das singularidades, trazem as marcas dos contextos sociais e políticos de seu tempo. Ao relatar sua experiência de infância, o autor traz uma história que é simultaneamente individual e coletiva, história que pode ser continuada e re-significada dentro de cada leitor a partir da sua experiência de ser criança, história que também continua na experiência de ser criança em qualquer tempo e espaço. É ainda Benjamin que vai trazer a criança que brinca a partir das sobras, transformando os restos, subvertendo a ordem pela sua forma peculiar de ver a realidade, portanto, criando e produzindo cultura. Criança que é colecionadora, rastreadora, que mantém uma relação crítica com a cultura, desvelando as contradições e revelando uma outra maneira de se enxergar o real.

O autor desnaturaliza a criança, para inseri-la na história e na cultura e desta forma, nos instiga a identificar nas particularidades da cultura das crianças, expressas nas suas falas, gestos, brincadeiras e toda sorte de interações e produções verbais e não verbais, os significados simultaneamente individuais e coletivos. Movimento que se aproxima da antropologia, tanto pela inspiração etnográfica, com a possibilidade das observações do campo levarem à superação do etnocentrismo, desconstrução dos estereótipos e ultrapassagem das próprias categorias do pesquisador, na busca de entender o outro, de compreender uma outra racionalidade nos seus termos (Velho, 1980), como também porque, *a antropologia pretende não só o conhecimento contextualizado de cada universo cultural, mas nos seus horizontes universalistas, também supõe que o que se encontra em uma dada cultura estará em outra, embora de*

*forma distinta.* (Dauster, 2003, p.8). Movimento que também nos aproxima da filosofia na medida em que se estabelecem relações com contextos mais amplos, se questiona valores, se pensa em concepções e busca outros pontos de vistas.

Na mesma direção, Vygotsky (1991, 1993) aponta para uma psicologia do desenvolvimento que leva em consideração um homem integrado e situado histórica, social e culturalmente, cujo desenvolvimento dá margem ao imprevisível. Sua abordagem, ao trazer o dinamismo das condições históricas e da própria experiência do sujeito, abre espaço tanto para singularidade e individualidade quanto para a pluralidade e coletividade, já que a diferença é a própria condição humana e a cultura um palco de negociações onde o sujeito ao mesmo tempo em que recebe e se forma, cria e transforma; ao entender que no momento presente do desenvolvimento, coexiste o passado e o devir do futuro, rompe com a idéia de desenvolvimento linear e abre o sujeito ao inesperado e ao imprevisível; ao entender a linguagem como elemento de mediação entre o sujeito e o mundo e como instrumento do pensamento e da consciência, pela polissemia e polifonia típicas da linguagem, amplia o universo de significações do sujeito, trazendo o múltiplo e o diverso para a realidade social. Desta forma, a plasticidade que o autor reconhece ter o próprio cérebro humano frente às condições sócio-históricas se estende de forma integrada a todas as esferas da vida humana incluindo o afeto, o desejo, a expressão, a sensibilidade, a estética, a ética e também a lógica e a razão. Portanto, subjacente às suas questões sobre o desenvolvimento, encontra-se não apenas a crítica às correntes psicológicas de sua época, mas à própria visão moderna de homem. A teoria de Vygotsky entende que no agora de cada criança intrinsecamente está presente o que foi antes e ao que será depois. Sua abordagem sócio-histórica também desconstrói a idéia abstrata e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura.

Por sua vez, a sociologia da infância ao focar as crianças como atores sociais plenos e examinar seus pontos de vista, contribui no sentido de ver a sociedade e a cultura a partir do ponto de vista das crianças. Esta perspectiva, segundo Corsaro (2005) deve considerar não só a adaptação e internalização dos processos de socialização, como também os processos de apropriação e reinvenção realizados pela criança. *Essa visão de infância considera a importância do coletivo, como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.*

O debruçar nos cadernos de campo evidenciou diferentes matizes nas relações entre as professoras e as crianças, nos olhares, gestos e falas foram aflorando afetos e relações de poder. A seguir trazemos algumas falas e situações agrupadas em duas coleções: os olhares das professoras e o exercício da autoridade.

### **Os olhares das professoras nas relações com as crianças**

As teorias de Bakhtin e Vygotsky trazem importantes contribuições para a compreensão do lugar da linguagem na constituição da subjetividade e da ideologia. Bakhtin (1988) considera que é no fluxo da comunicação verbal que a palavra ganha diferentes significados e se realiza enquanto signo ideológico. Nas trocas verbais e extra-verbais, já que toda palavra tem sempre um subtexto – um não-dito e extra-verbal – se confrontam valores e se presentifica a ideologia do cotidiano. Como afirma Souza (1995) *a ideologia do cotidiano se expressa por meio dos nossos atos, gestos ou palavras, permitindo que os sistemas ideológicos constituídos (moral, arte, religião, política, ciência) cristalizem-se a partir dela* (p.21).

Para Bakhtin, qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último como minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada ela já faz parte da minha expressão. Internalizamos a palavra do outro até que ela se torne própria. É pela palavra do outro que construindo a nossa palavra. Por sua vez, é com olhar do outro que nos comunicamos com o nosso próprio interior. Neste sentido, Souza (1995) afirma que criança constrói sua subjetividade a partir dos conteúdos sociais e afetivos que o olhar e as palavras do outro lhe revelam (...) *Ser é ser para o outro e por meio do outro para si próprio* (p.26).

É no processo de apreensão da palavra do outro que vamos constituindo a nossa consciência. Neste processo, os enunciados – que ouvimos e que proferimos – não só falam de nós, como também exprimem e alimentam a ideologia do cotidiano. Nas interações entre crianças e adultos e entre as próprias crianças no interior das instituições estudadas a palavra do outro é constituinte. O que a palavra do outro releva? O que o outro se diz a partir dela?

No cotidiano das turmas de Educação Infantil há um intenso processo de trocas verbais e não-verbais. A materialidade e a estética dos espaços também funcionam como

signo ideológico e se somam às interações. O cotidiano é diverso e polifônico. São muitas as vezes que se confrontam, muitos são os significados apreendidos no campo. Chamou nossa atenção nos diários de campo o gesto do olhar e as contradições presentes na arena dos discursos. A seguir trazemos alguns olhares captados no campo para refletirmos sobre as interações e seus desdobramentos na constituição do sujeito.

**O olhar panorâmico da professora** – a professora dá atenção, incentivo e suporte às crianças, conseguindo ter uma visão do todo e da parte simultaneamente.

A professora propõe às crianças que façam o que quiserem. Organiza a turma em atividades diversificadas. Quatro crianças ficam no grupo com colagem, três vão para o cavalete de pintura - duas pintam e uma pendura os papéis-, seis brincam no chão com bichos de plástico, outras três jogam um dominó de madeira, duas brincam no espaço da casinha de boneca, aparentemente, sem interagirem entre si, quatro ficam na mesa com a professora terminando a dobradura. As crianças têm autonomia de pegar jogos, guardar, escolher, os que quiserem. (...) Muitas coisas vão acontecendo entre as crianças. Há uma troca constante de atividades. Embora sentada numa das mesas, com um grupo, a professora está posicionada de forma que consegue ter um panorama da turma. As crianças se dirigem a ela poucas vezes, mas ela responde prontamente às solicitações. (diário de campo, E13).

O olhar atento que organiza, orienta, acolhe, dá segurança permite que as crianças tenham espaço para fazer, ousar e criar. Descolam-se com liberdade e reinventam os espaços da sala a partir de suas brincadeiras. Têm autonomia, podem ousar e transformar, sabem que há um adulto interessado por suas produções, que as acolhe com o olhar. Quando a criança solicita, ainda que se encontre fora de seu campo visual, a professora a faz saber que a ouviu. Assim, estar sem a tutela do adulto não quer dizer estar abandonada, mas pode significar longos momentos de serenidade e de brincar tranqüila (Falk, 2004, p.39). Ao contrário do olhar que vigia e inibe ou do que se ausenta deixando as crianças soltas à própria sorte.

### **Olhar acolhedor e receptivo – atenção individual**

Chega a Ana, uma criança que não anda. A professora exclama:

“A Ana! Eu não disse que hoje era dia da Ana?”

Algumas crianças se levantam para falar com a menina. Ela vai para o centro da roda, se arrasta até a professora. A chegada interrompe a dobradura que estava sendo feita no coletivo. As crianças continuam a tarefa e as que têm dúvidas se aproximam da professora que as ajuda a concluir. A atividade continua nas mesas. A professora é muito carinhosa com a menina a coloca no colo, beija, brinca afetivamente. Ana é acomodada numa das mesas com lápis cera e papel. Pouco tempo depois vai para o chão

brincar com os blocos de madeira. Construções são feitas e desfeitas pelas crianças. Ana não fala, mas observa tudo e brinca com os blocos. Como as outras crianças, também muda de atividades. Tenta subir na cadeira. A professora vê a sua movimentação e fala: “Ana não inventa moda que eu estou de olho em você!”  
“Ela vai cair”, falam as crianças que estão perto.  
“Se ela cair o problema é dela”, responde outra criança.  
“Dela não, nosso porque ela vai chorar”, responde a professora. (diário de campo, E13).

Não é simples para uma professora dar atenção individual sem perder a dimensão do grupo. Articular o individual e o coletivo, trazer o sujeito para o grupo e o grupo para o sujeito é um dos grandes desafios, especialmente, quando na turma tem crianças com algum tipo de comprometimento. A acolhida calorosa da professora à criança com dificuldade motora, permitiu que os outros olhares – agora os das crianças – convergissem. A expressão empregada: *estou de olho em você*, sai do seu lugar-comum de repressão e ganha o significado do cuidado. Algumas crianças se solidarizam e assumem também o cuidado com Ana, mas uma outra voz carrega as marcas da falta de compromisso com o outro – *o problema é dela*. A professora, na contra-mão da palavra excludente, convoca o grupo e reafirma a importância do outro. Leva para o grupo o olhar do todo que acolhe e que pode se tornar uma relação de *nós*.

### **Olhar controlador e inibidor**

No refeitório a professora espera as crianças formarem a fila, as crianças fazem algazarra, Matheus bate e empurra um outro menino, a professora fala: “Por que você bateu nele? Você está empurrando?”  
Matheus responde: “Eu não Tia!”  
Professora: “Você está sim, olha ali a câmera está filmando e depois todo mundo vai ver que você está empurrando!”  
Matheus, olha para o canto da sala para onde a professora apontou, procurando a câmera, eu também procuro junto e não vejo nada, mas a professora insiste: “A câmera está ali”  
Matheus, enfim, confessa: “Ta bom, bom, eu empurrei, eu empurrei”.  
A professora fala: “A gente vai ver na câmera”  
Matheus diz: “Eu empurrei, tia eu empurrei!”. (diário de campo, E15)

Neste episódio, ao contrário do anterior, a intervenção da professora se vale de um recurso tecnológico – que ao gravar o que vê, torna-se testemunho ocular indiscutível dos atos do outro – para reprimir. Entra no jogo infantil – a câmera não existe- para enganar e fazer a criança se retratar. Para a criança não adianta dizer que não cometeu a infração, a câmera viu tudo e pode revelar a qualquer momento. A arquitetura do Panóptico de Foucault (1987) é substituída por um aparato mais



s sofisticado e econômico – a câmera – que mantém uma permanente visibilidade, assegurando de forma silenciosa e invisível o funcionamento automático do poder. *Quem está submetido a um campo de visibilidade e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder, fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo.* (p.178).

A câmera atualmente tem sido um ícone da contemporaneidade. Filmam-se a vida na instância privada e pública dos *reality shows*. A máquina que substitui o olhar humano é muito mais poderosa do que o próprio olhar, pois pode rerepresentar a realidade quantas vezes for necessário, assumindo um caráter de prova. A frase “sorria você está sendo filmado” tem aparecido em lugares até mesmo onde não há câmeras, como foi o caso da escola. A idéia de está sendo vigiado o tempo todo tem sido vista como medida de segurança, ganhando função disciplinar onde todos estão de olho em todos.

### **Ausência do olhar**

Descemos para o refeitório. Enquanto as crianças estão indo lavar as mãos, a professora chega perto de mim e começa a conversar. Uma menina chega perto e fica esperando uma pausa da professora para falar com ela. Eu percebo, mas a professora continua falando comigo sem perceber a presença da menina. Depois de algum tempo de espera, a menina fala com a professora que está com dor de dente. A professora mal olha para a menina e diz, sem tirar os olhos de mim, quase sem interromper o seu discurso: “vai lavar a boquinha com água que passa.” Continua falando comigo como se nada tivesse acontecido. Eu me impressiono com a cena descrita acima. Fico com vontade de ir atrás da menina no banheiro. Tenho um ímpeto de socorrê-la, mas me seguro. Espero ela sair do banheiro. Toda a turma já está no refeitório e eu estou lá, plantada no corredor esperando por ela. Ela sai, quietinha, me olha e sai correndo para o refeitório. Passo todo o lanche olhando para ela. (diário de campo, E17).

Paradoxalmente à cena anterior, este breve relato revela a ausência do olhar. A professora responde de forma automática e fortuita. A criança, porém, vai lavar a boca na esperança de melhorar a sua dor. Acredita na professora, toma o adulto como referência, espera para solicitar o cuidado. A pesquisadora se impressiona com a indiferença da professora. Como é possível não se envolver com o sofrimento do outro? Diante de tantas solicitações que a lida diária com as crianças imprimem ao cotidiano, esta professora parece que está perdendo a sensibilidade. Á dor de dente se somam outras questões que a recusa do olhar da professora pode estar denunciando.

## **O olhar do pesquisador**

A cena anterior traz o olhar do pesquisador – o excedente de visão que só ele do lugar que ocupa pôde ter – que, mesmo vendo, não se sentiu autorizado a agir. Quais seriam, então, os limites do silêncio do pesquisador em campo? Que *acabamentos* são possíveis a partir deste olhar responsável e responsivo? Como conciliar o lugar de pesquisador sem perder o do sujeito, com o seu agir ético, que o impele a intervir, interagir e chegar mais perto?

## **O exercício da autoridade**

Segundo Arendt (1991) nas áreas pré-políticas como a criação dos filhos e a educação: *a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, como o desamparo da criança, quanto por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros* (p.128).

Historicamente a autoridade que o adulto exerce sobre a criança é uma forma de continuidade de um legado transmitido entre gerações. Esta autoridade estaria relacionada, assim, ao acolhimento, proteção, segurança, conhecimento que passam às crianças que chegam. A verticalidade das relações entre adultos e crianças se daria pela experiência, pelo domínio que os adultos têm de valores, saberes e fazeres e também pela responsabilidade de transmiti-los às novas gerações. Na relação entre adultos e crianças a assimetria é inerente ao lugar outorgado ao adulto, portanto, legítima.

A autora chama a atenção para a antiga confusão de autoridade com tirania e de poder legítimo com violência. *O tirano governa de acordo com o seu próprio arbítrio e interesse, ao passo que mesmo o mais draconiano governo autoritário é governado por leis* (p.134). Arbitrariedade e violência – física e simbólica – são dois componentes historicamente presentes nas relações entre adultos e crianças, o inverso da autoridade que autoriza e dá autoria aos *recém-chegados*.

Bakhtin (1992) discutindo como a palavra do outro se apresenta nos discursos que se colocam no nível ideológico de formação do homem, como é o caso da educação das crianças, alerta para o fato desta palavra poder surgir como *autoritária* ou como *palavra interiormente persuasiva*. O discurso autoritário, engessado e sem possibilidade

de réplica, é interiorizado como dogma, destituindo o sujeito de autoria, o que leva um agir tutelado por prescrições, sem efetivas transformações do sujeito. É como *palavra interiormente persuasiva* que o discurso do outro é realmente apropriado pelo sujeito, permitindo transformações na forma de pensar e de agir, constituindo o seu processo de formação.

Por sua vez, as relações entre adultos e crianças não se sustentam apenas no eixo vertical. Os processos de socialização são interativos, a criança ao receber o legado também o reinventa e transforma. Além disso, a horizontalidade tem uma expressão contundente na simetria ética, sem a qual não há respeito à criança.

Como a autoridade das professoras se expressa? Para tratarmos desta questão reunimos algumas situações do cotidiano:

### **A brincadeira como recurso de organização do grupo**

A professora é muito carinhosa com as crianças e usa vários recursos lúdicos para organizar a turma como, por exemplo: (i) expressões faciais, gestos acompanhados de falas engraçadas como: o bumbum tem prego? Maria Perequeté! (ii) diminui o tom de voz até falar bem baixo para as crianças prestarem atenção; (iii) chama as crianças um de cada vez para ir para a fila; (iv) recita versos musicados como *manda na boquinha, manda na boquinha*; (v) faz brincadeiras de fechar o olho e contar até três:

“A sala ainda não está pronta. Vocês vão guardando os blocos enquanto eu marco aqui!”, “Um, dois, já posso olhar?”, crianças correm para os blocos e vão guardando. “Já pode olhar?”, “Não!”, “Pode ou não pode?”

“Não, não. Não olha agora não! Só quando a gente falar já!”

“Que demora demorada! Agora pode?”

“Pode! Exclamam as crianças”.

A professora abre os olhos, bate palmas e fala:

“Ih! Que turma porreta!” (diário de campo E13).

Neste relato o exercício da autoridade se dá a partir da imaginação e da brincadeira. Por meio do faz de conta a professora deixa espaço para o lúdico. O controle das atividades não está centrado apenas na professora e nas regras instituídas mas na relação leve conferida pela brincadeira com as crianças.

### **Nuances dos gestos e da falas de adultos e crianças**

Na rodinha, a professora apresenta um livro para as crianças, uma delas tira um pirulito da mochila, a professora vê e fala: “pirulito se come aonde?” As crianças respondem: “em casa”. Professora: “biscoito se come aonde?” “Em casa!”. O menino finge que guarda e abre o pirulito escondido e dá uma lambida, as crianças vêem ninguém fala nada. Minha atenção se volta totalmente para o que as crianças estão fazendo, uma

mexe na outra mostra o pirulito, a outra se arrasta até chegar bem perto e também dar uma lambida, várias crianças lambem, algumas olham para mim desconfiadas, o dono do pirulito quando percebeu que eu estava olhando, escondeu na sacola que estava meio aberta, dou um sorriso cúmplice, tentando ganhar a confiança das crianças. Agora elas começam a se preocupar mais com a professora do que comigo. A professora parece que não viu nada (diário de campo, E17).

Esta situação revela a capacidade das crianças pequenas em arranjar estratégias de transgressão das regras estabelecidas pelos adultos, são capazes de constituírem outras a partir das relações construídas no grupo. O exercício de cumplicidade e de solidariedade, assim como os laços de amizade estabelecidos entre as crianças, enriquecem suas experiências e expandem suas ações e criações.

A professora, usa sem a menor cerimônia a toalhinha da menina para limpar a mesa que ficou suja de farinha, água, açúcar. Ela simplesmente pega a toalhinha da mão da menina e passa na mesa, sem pedir emprestado, ou qualquer coisa assim. A menina olha assustada, meio apreensiva para a professora, visivelmente incomodada com aquela situação. Impressiono-me com a falta de respeito da professora. A toalhinha tem o nome da menina bordado em ponto de cruz, tem renda na ponta e a criança só a deixa quando faz algum exercício ou desenho, guardando-a dentro da mochila. Quando a professora devolve a toalha está molhada e suja. A menina fica olhando, sacode, estica, como se quisesse passar com a mão. (diário de campo E17)

No parquinho, eu sento perto da professora com meu caderno nas mãos puxo assunto sobre a turma, falo como a turma é tranqüila, a professora começa a contar que eles estão com “coisas de namorado”. Conta que a mãe de Teresa mandou um bilhete reclamando que ela estava recebendo beijinhos e que o Pedro havia mostrado as partes íntimas para ela. Fala que eles estão muito grudados. Quando olho, Pedro está sentado num canto com Teresa, os dois estão muito juntinhos conversando animadamente. Eu acho graça e digo: as crianças têm essas curiosidades mesmo, parece que eles são muito amigos! A professora olha fixamente para os dois, fica olhando um tempo e chama: “você dois”! Os dois chegam perto dela, ela pega Teresa pelo braço e diz: “você eu quero pra lá” e pega Pedro pelo braço e diz: “você eu quero pra cá”. Separa as duas crianças direcionando-as para os lados opostos. Fico muito sem graça, e digo: há... Eles estavam conversando. A professora responde: “é, mas depois a mãe dela vem pra cá mandar bilhete!” As duas crianças se olham de longe, meio sem graças, e ficam sozinhas andando pelo parquinho. (diário de campo, E15).

No primeiro episódio o gesto da professora se traduz na desvalorização dos objetos que a criança reconhece como seus. No segundo episódio, observa-se uma intervenção direta da professora na brincadeira das crianças. Nos dois episódios se revela uma concepção de infância que vê a criança como um “vir a ser” um “ainda não”, alguém que ainda não precisa ser consultado. Quem é essa criança que o adulto se sente no direito de dispor de seus pertences sem pedir? Aqui o poder arbitrário da professora

naturaliza uma assimetria ética. Será que ela faria o mesmo se a tolha fosse de um adulto? Quem impõe a um adulto as formas e escolhas de seus relacionamentos? Qual a função das professoras nas interações das crianças? Regulação de suas ações, resolução de conflitos, mediação, orientação?

Na sala, uma criança fala: “tia meu carrinho sumiu”. A professora fala: “só vai ter parquinho quando o carrinho do João aparecer, o carrinho não pode desaparecer”. As crianças pegam as sacolas, a professora fala: agora todos vamos abrir a sacola, para ver se não colocou o carrinho emprestado. Achou? Você colocou emprestado não foi? A criança não responde. (diário de campo, E15).

Pensando mais uma vez no que se refere ao papel do adulto na relação com as crianças, a situação acima pode revelar além do cuidado em não exhibir as crianças, a dificuldade de tratar a questão de frente. A decisão da professora em determinar que foi um empréstimo, ao mesmo tempo em que traduz uma preocupação em não acusar a criança, camufla a questão em si na medida em que não se esclarece que o emprestar não é pegar sem pedir, mas sim pegar com permissão do outro.

### **Inibição e exibição das crianças**

A professora chama uma criança e senta-se ao meu lado no banco. Começa a pedir que ele fale comigo. O menino mal articula as palavras, profundamente constrangido, envergonhado, olha o tempo todo para o lado. A professora diz: “o que eu te ensinei? Olha pra tia enquanto fala com ela”. Ele me olha, mas rapidamente seu olhar foge do meu. Volta a olhar para os outros meninos formados na porta do refeitório. A professora insiste: “olha pra tia!” Ela faz uma série de perguntas pra ele e ele não responde. Balbucia algumas palavras, responde coisas diferentes das que ela está perguntando e ela insiste para que ele olhe pra mim. Ele continua olhando para os outros meninos e eu vou ficando angustiada com aquilo. Ele diz que tem três anos – tem cinco. Diz que o irmão que nasceu é grande e a professora diz: nasceu outro dia e é grande? Não, ele é pequeno. O menino olha pra mim, me encara, abaixa a cabeça, quer ir pra perto dos meninos, mas a professora não deixa. Insiste em que ele me olhe, em que responda as perguntas. Quando finalmente solta, ele sai correndo. Ela me diz que ele tem problemas, que tem deficiência mental, que chegou à escola sem falar e que agora, com a ajuda dela, está falando e conversando. (diário de campo, E17)

Enquanto vamos escovar os dentes a professora fala que está sentindo um mal cheiro, de fezes e pede que as crianças se sentem no banco e estiquem os pés para ver se alguém havia pisado. Ela olha os pés de todas as crianças, depois vamos para o pátio. A professora fala com as crianças: “A gente já falou sobre isso! Quando a gente vai ao banheiro, a gente faz o quê? Limpa o bumbum direito senão fica com fedor, a calcinha fica suja, a cueca fica suja.” As crianças ficam caladas. Professora: “Alguém por acaso foi ao banheiro e se esqueceu de limpar o bumbum?” As crianças falam: “Eu não”, “Eu não!”, “Nem eu!”. Professora: “Se a gente for pra sala com esse cheiro, nem eu, nem

vocês, ninguém vai conseguir ficar na sala. Eu vou pedir para uma criança de cada vez ir ao banheiro para ver se o bumbum está sujo, quem ficar lá, é porque está. Primeiro os meninos, vai você Luis. O menino fala que não está sujo, a professora diz “Vai”. Algumas crianças vão outras se recusam. Nesse momento chega uma outra professora e fala do mau cheiro, a professora explica fazendo mímicas para que as crianças não percebam. A outra professora, que está próxima de duas crianças uma de cabelo comprido e outra de cabelo cortado bem baixinho, fala: “Eu acho que é o Ronaldinho” “O Gaúcho?” “Não, o Fenômeno”, fala disfarçadamente, apontando para uma das crianças. As crianças vão e voltam. A professora vai ao banheiro, volta e diz: “Descobri, estava tão sujo que tivemos que ligar pra mãe, ele vai pra casa”. Fala baixinho para que as crianças não ouçam quem foi e também não me diz quem foi. (diário de campo, E15).

Como podemos perceber a primeira situação a criança é exibida, exposta na sua suposta dificuldade com as palavras, na segunda, pode-se observar um esforço das professoras em não exhibir, não expor as crianças a situações constrangedoras, tentam resolver a questão e ao mesmo tempo preservar as crianças.

Na sala durante a atividade diversificada, escuto a professora falar muito alto: “João cadê a blusa nova que eu te dei?”

João: “Está lá na minha casa.”

Professora: ”Por quê? Fala pra sua mãe que eu quero você com a blusa nova amanhã, porque essa está toda furada” (faz-se um silêncio).

Professora: “Ouvuiu?”

João faz que sim com a cabeça, não olha para a professora e fica visivelmente envergonhado. (Me intrigou o silêncio da turma e a forma como João não reagiu somente balançou a cabeça. Tive a impressão de que o tempo parou porque algumas crianças pararam o que estavam fazendo e logo depois recomeçaram.). (E18)

Nesta situação observamos movimentos contraditórios: por um lado, há o cuidado, o interesse da professora pela criança; por outro, ela cria uma situação constrangedora para o menino. O público e o privado se misturam na medida em que ela transcende os limites da sala de aula, exigindo uma atitude da mãe por via da criança e transcende também os da professora ao dar pessoalmente a camiseta. Quem dá exerce poder sobre quem recebe.

### **Considerações finais**

No confronto de discursos recolhidos nos diários de campo, muitos olhares se cruzaram deixando em aberto indagações e inquietações. Na perspectiva da análise dos dados aqui apresentados está o desejo de melhor compreender as relações de adultos e crianças no contexto da educação infantil. O mergulho nos registros de campo revelou as contradições, as matizes que vão de um extremo ao outro: do carinho à violência

simbólica, do cuidado à humilhação, do respeito ao desrespeito. Os olhares, falas e gestos traduzem as forma de expressar estas relações e também trazem as marcas das identidades, os lugares sociais que ocupam e que fundamentam os seus discursos.

Destacamos neste processo de ver, ouvir e registrar algumas *armadilhas* do campo, indagações e desafios enfrentados por nós, professoras-pesquisadoras: como se constroem as relações e os limites de cada um no processo da pesquisa? Como ver a criança em sua especificidade dentro de instituições onde as relações entre adultos e crianças são tão verticais? O que é ser pesquisadora num espaço onde as solicitações – de professoras e crianças – são constantes e que é preciso muitas vezes sair do silêncio, dar respostas e se deslocar deste lugar? Como responder sem ultrapassar fronteiras? Tomando a escola como uma arena de encontro e confronto de discursos, qual o lugar de cada ator neste processo: professores, crianças e nós, pesquisadoras?

Vale ressaltar que o estudo aqui apresentado constitui o recorte de uma pesquisa mais ampla que tem como foco as relações construídas entre crianças e adultos, sem perder de vista as singularidades do cotidiano da educação infantil e os diferentes olhares colhidos nas relações funcionais e afetivas.

### **Referências bibliográficas**

- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria. Teresa.; SOUZA, Solange, Jobim e KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARENDT. Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva. 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJANIM, Walter. **Obras Escolhidas I: magia e técnica: arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987a.
- BENJANIM, Walter . **Obras escolhidas II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.
- CORSARO. W. *Entrada no campo: aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças*. **Educação e Sociedade**, vol 26, n.91. Campinas, maio/junho 2005, p.443-464.

- BENJANIM, Walter . **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- DAUSTER, Tânia. **Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação**. Trabalho apresentado na Mesa Redonda: As Ciências Sociais e a Pesquisa em Educação. coordenação: Alfredo Veiga-Neto. 26º Reunião Anual da ANPED Poços de Caldas, outubro, 2003. Disponível in: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).
- FALK, Judit. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Paralelo, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 9. ed, 1991.
- SOUZA, Solange Jobim. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In OLIVEIRA, Zima (org) **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1995, p11-30.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p.36-46.
- VYGOTSKY, Lev s. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.