

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

EDSON BERTIN DORNELES

**A FALTA DE LIMITES:** PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO INFANTIL  
EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS  
EM PORTO ALEGRE

Porto Alegre  
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

EDSON BERTIN DORNELES

**A FALTA DE LIMITES:**  
PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM PORTO ALEGRE

PORTO ALEGRE  
2018

EDSON BERTIN DORNELES

**A FALTA DE LIMITES:**  
PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO INFANTIL EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM PORTO ALEGRE

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Ciências Sociais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Bittencourt Ribeiro

PORTO ALEGRE  
2018

## Ficha Catalográfica

D713f Dorneles, Edson Bertin

A falta de limites : processos de moralização infantil em uma instituição de educação de crianças pequenas em porto alegre / Edson Bertin Dorneles .  
– 2018.

240.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro.

1. agência infantil. 2. moralização. 3. educação infantil. 4. criança sem limites. 5. creche. I. Ribeiro, Fernanda Bittencourt. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363



Anjos – Raffaello Sanzio (1483-1520)

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de formação acadêmica.

À Rosane Andrade, secretária do Programa de Pós-Graduação, pela dedicação e disponibilidade com que sempre me auxiliou e orientou nas questões administrativas do curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa concedida para meus estudos no Brasil e no Canadá, durante o estágio de doutorado.

À Fernanda Bittencourt Ribeiro pela acolhida desde nosso primeiro encontro, pela dedicação, paciência, disposição para as conversas e orientação, além das aulas ministradas que serviram para meu crescimento e minha qualificação intelectual.

À Rebecca Raby pela recepção e atenção prestadas a mim durante o meu período de estudos na Brock University, pelas conversas, indicações de leitura, pela preocupação e pelo interesse demonstrado por minha pesquisa.

Aos professores que estiveram na minha qualificação, que contribuíram enormemente para o aperfeiçoamento de meu trabalho. Agradeço à prof.<sup>a</sup> Chantal Medaets, ao prof.<sup>o</sup> Airton Luiz Jungblut e à prof.<sup>a</sup> Maria Carme Silveira Barbosa, bem como às contribuições de Janine Bendorovicz Trevisan e de Queila Almeida Vasconcelos na leitura para a qualificação.

A todas as pessoas, inclusive às crianças da instituição Fátima, pois sem elas este trabalho de investigação não teria se desenvolvido e resultado em um trabalho agora finalizado.

Agradeço, por fim, às minhas duas filhas pela paciência nesses anos, sem poder brincar mais do que eu gostaria, além das conversas que tive com alguns amigos sobre meu tema de pesquisa e que ajudaram no amadurecimento do meu trabalho.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar discursos e práticas culturais em torno de processos de moralização infantil, a partir da noção “*criança sem limites*”. Essa noção é pensada aqui enquanto um dispositivo de regulação moral adulta presente nas relações intergeracionais, em especial, em um contexto de uma instituição de educação infantil comunitária na cidade de Porto Alegre. As educadoras – mulheres trabalhadoras – lançam mão de julgamentos, acusações e queixas ao pensarem sobre as condutas das crianças e ao identificarem que existem crianças “*sem limites*” no cotidiano institucional. Para tal problemática relacional, as educadoras afirmam que as crianças “precisam de rotina”, principalmente aquelas “*sem limites*”, já que estas desafiam os processos de normatização, de disciplinamento institucional. De acordo com observações de campo, verificaram-se práticas educativas a partir de uma lógica do constante controle frente às ações dos pequenos com base na rotina escolar. O olhar das educadoras também está voltado para fora da escola, ou seja, para os familiares ou responsáveis, os quais parecem “falhar” quanto aos processos de educação dos filhos, exigindo das educadoras, conseqüentemente, uma “educação” moral que elas não desejam cumprir, pois para elas o papel da creche e pré-escola é ensinar, deixando a tarefa do educar como competência da família. Nesse contexto educacional, abre-se também o diálogo com os pequenos e observa-se que as crianças, com suas histórias e perspectivas particulares, são pouco consideradas como sujeitos participantes e capazes de contribuir com o fazer cotidiano na instituição. Elas sentem e percebem o ritmo adulto diário, buscam resistir de alguma forma, mas existem relações de poder e uma reprodução prevista no cronograma de atividades. Existem concepções de educação, de infância, de adultez e do próprio trabalho de educação infantil. A partir dos dados e de análise, este trabalho de investigação busca apontar reflexões em torno da necessidade de se aprimorar práticas educacionais mais democráticas nas relações entre adultos e crianças que permitam espaços para agência infantil e não somente uma continuidade de um modelo de educação interetária voltado para a norma e para a nostalgia de uma autoridade perdida em um passado, que precisa ser resgatada.

Palavras-chaves: Agência infantil, moralização, educação infantil, disciplinamento, rotina escolar, creche, criança “*sem limites*”.

## ABSTRACT

The aim of this research is to analyze cultural discourses and practices around processes of infant moralization, based on the notion "child without boundaries". This notion is thought here as a device for adult moral regulation, present in intergenerational relationships, especially in a context of a community child education institution, in the city of Porto Alegre. Educators - working women - resort to judgments, accusations and complaints when they think about the behavior of children and when they identify that there are children "without boundaries" in the daily institutional. For this relational problem, the educators affirm that the children "need routine", mainly, those "without boundaries", since they challenge the processes of normatization, of institutional disciplinary. According to field observations, educational practices were verified based on a logic of constant control over the actions of the little ones, based on the school routine. The perspective of the educators are also directed to the outside of school, that is, to the relatives or responsible ones, who seem to "fail" in the processes of education of the children and, consequently, demanding of the educators a moral "education" that they do not want to fulfill, since for them the role of kindergarten and preschool is to teach, leaving the task of educating to the competence of the family. In this educational context, dialogue with the children is also opened and it is observed that children, with their particular histories and perspectives, are few considered as participating subjects and able to contribute to the daily work in the institution. They feel and perceive the daily adult rhythm, they seek to resist in some way, but there are power relationships, and a predicted reproduction in the activity schedule. There are conceptions of education, childhood, adulthood and the very work of early childhood education. Based on data and analysis, this research seeks to reflect on the need to improve more democratic educational practices in relationships between adults and children and allowing spaces for children's agency and not only a continuity of a model of intergenerational education based on the norm and on the nostalgia of an authority lost in the past that needs to be rescued.

Keywords: Children's agency, moralization, kindergarten, disciplinary, school routine, children "without boundaries".



# SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. QUESTÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>23</b>
1.1 NO INÍCIO: A APROXIMAÇÃO E AS PERGUNTAS.....	23
1.2 PASSOS E TEMPOS DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO.....	29
<b>2. O CONTEXTO DE ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>37</b>
2.1 AS ALUNAS-EDUCADORAS: COMO IMPOR LIMITES ÀS CRIANÇAS?.....	38
2.2 UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA NO CURSO NORMAL .....	42
2.3 DA FILANTROPIA À INSTITUCIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL E INFANTIL: CUIDADO, CRIANÇAS E COMUNIDADE .....	46
2.3.1 <i>Bairro Bom Jesus: residentes locais, hierarquia e desigualdade social</i> .....	54
<b>3. NORMATIZAÇÃO, ROTINA E A RESTRIÇÃO DA AGÊNCIA INFANTIL</b> .....	<b>59</b>
3.1 ELAS PRECISAM DE ROTINA .....	59
3.2 A ROTINA: O TEMPO DO RELÓGIO .....	68
3.3 A SALA: SENTADOS COM AS COSTINHAS NA PAREDE.....	70
3.4 O CASO DO REFEITÓRIO: ORDEM E DISCIPLINA .....	92
<b>4. APROXIMAÇÕES AO TEMA DA INFÂNCIA E INTERAÇÕES COM AS CRIANÇAS</b> .....	<b>106</b>
4.1 DESENHOS: OS FAMILIARES.....	107
4.2 DESENHANDO E CONVERSANDO .....	109
<b>5. A CRIANÇA SEM LIMITES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA</b> .....	<b>128</b>
5.1 AS CRIANÇAS “SEM” OU “COM FALTA DE LIMITES” .....	128
5.1.2 <i>Reprodução: O que semeia você colhe</i> .....	147
5.1.3 <i>Crianças que testam: reprodução e agência</i> .....	149
<b>6. PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO E CULPABILIZAÇÃO PARENTAL</b> .....	<b>154</b>
6.1 ESTRATÉGIA DISCURSIVA DA QUEIXA: NORMATIZAÇÃO E ESTIGMA.....	154
6.2 RESPONSABILIDADE: REFERÊNCIA E INVESTIMENTO .....	160
6.3 RESPONSABILIDADE: BOAS MANEIRAS E ATITUDE PARENTAL .....	169
6.4 RESPONSABILIDADE: QUANDO AS ACUSADORAS SÃO ACUSADAS .....	173
<b>7. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: AFROUXAMENTO E RIGIDEZ – ORDEM E NEGOCIAÇÃO</b> .....	<b>179</b>
7.1 O PASSADO E O FUTURO: O TEMPO COMO SIMBÓLICO .....	179
7.2 FRONTEIRAS E EQUILÍBRIO: MORALIDADES E EMOÇÕES .....	187
<b>8. A QUESTÃO DOS LIMITES VAI ALÉM DAS FRONTEIRAS DA INSTITUIÇÃO FÁTIMA</b> .....	<b>196</b>
8.1 UM CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS POPULARES.....	196
8.2 ALGUNS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E COMUNITÁRIA EM PORTO ALEGRE .....	202
8.3 IMPOR LIMITES À INFÂNCIA: UM DISCURSO SOCIAL .....	206
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>213</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>222</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>238</b>
<b>ANEXO II</b> .....	<b>240</b>
<b>ANEXO III</b> .....	<b>242</b>

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar discursos e práticas culturais em torno de processos de moralização infantil, a partir da noção “*criança sem limites*”<sup>1</sup>, pensada aqui enquanto um dispositivo de regulação moral adulta presente nas relações intergeracionais, em especial, em um contexto de uma instituição de educação infantil.

Este trabalho parte de um olhar investigativo e atento com relação à noção de infância “sem limites” presente em discursos de mulheres trabalhadoras quando pensam sobre as condutas de certas crianças no cotidiano institucional de educação infantil. A expressão “*criança sem limites*”, segundo dados empíricos, é usada como uma crítica, uma verdade, uma acusação ou uma queixa sobre o comportamento de certas crianças, principalmente, quando essas costumam não atender às demandas rotineiras nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, existe uma ideia básica que aparece nesta pesquisa, mas não somente aqui<sup>2</sup>, a de que é necessário, em muitas situações, “impor os limites” de maneira “firme” aos pequenos, em vista de uma obediência e do (re)estabelecimento da autoridade adulta. Com isso, é possível manter certo equilíbrio tanto interno, importante ao desenvolvimento da criança, quanto externo, importante para manter certa “ordem e regularidade” cotidiana orquestrada pelos adultos.

Destaco que o termo “*limites*” é entendido aqui como uma categoria cultural presente hoje no imaginário social brasileiro, quando está em jogo a “melhor maneira” de educação e conduta infantil. Os usos culturais deste termo repercutem na vida cotidiana entre adultos e crianças e, por isso, tem merecido a atenção de

---

<sup>1</sup>No contexto em que transcorreu esta pesquisa, “*criança sem limites*” é uma expressão comum entre educadoras no cotidiano de uma instituição de educação infantil. No *Dicionário Aurélio*, a palavra “limite” significa *divisa, fronteira, linha de demarcação; linha real ou imaginária que separa dois terrenos ou territórios contíguos. Ponto que não deve ou não pode ser ultrapassado.*

<sup>2</sup>Existe uma série de pesquisas nas áreas da educação e psicologia que busca discutir a importância dos limites como, por exemplo, Ricordi, Jéssica C. *Limites na educação infantil* (2015); Araújo, Greicy & Sperb, Tania M. *Crianças e a construção de limites: narrativas de mães e professores* (2009); Rodrigues, Gabriela A. & Teixeira, Rita C. P. *A falta de limites na relação pais e filhos e o papel da escola* (2011); Facchin, Tatiana H. J. & Calvetti, Prísla Ü. *Quando o Não é sinônimo de amor* (2011); Ferreira, Benisia G. *A construção de limites das crianças na educação infantil* (2009); Schicotti, Rosana V. O. *Concepções e práticas de educadores acerca da disciplina e limites em educação infantil* (2005), etc.

pesquisadores, principalmente da educação e da psicologia. O que se busca aqui é compreender nuances, a extensão e a complexidade que esta noção popular pode trazer para o debate sobre as relações intergeracionais.

Quando uma criança é identificada como “sem limites” significa também a produção de representações sociais que qualificam, demarcam, dividem ou distinguem *comportamentos*, em especial, relativos às crianças pequenas. Pode-se afirmar que o termo “*sem limite*” trata de processos de avaliação e regulação seletiva adulta quanto ao direito ou ao dever de acesso a determinados espaços, condutas, expressões emocionais por parte das crianças. O termo “*sem limites*” também implica uma maneira cultural de demarcar posições e condições de poder nas relações intergeracionais. Nesse sentido, os pequenos, enquanto sujeitos morais, tornam-se os principais atores, foco das avaliações e julgamentos pelas condutas e ações na coletividade. Por isso, neste trabalho, deseja-se entender as construções sociais a partir de discursos e práticas adultas frente aos pequenos. O significado êmico dado para o termo “*limites*”, quando expresso pelas entrevistadas, é no sentido restritivo da ação. Por isso, do ponto de vista das relações etárias, *limite* significa a busca de fixação, da demarcação, do controle das ações dos indivíduos, no caso das crianças, com isso, nesse processo, delimitando sinais identitários entre nós e eles.

Cabe destacar que esta investigação não pretende tratar de estágios de desenvolvimento moral da criança e a relação com as ações cotidianas dos pequenos. Nem tão pouco objetiva verificar se os limites estipulados pelos adultos estão sendo estabelecidos adequadamente e quais dicas para melhor fazê-los na relação entre educadoras e crianças. Do mesmo modo, não desejo relacionar a “falta de limites” como fenômeno causador de agressividade, depressão ou indisciplina infantil, principalmente, prescrita pelos adultos a partir de uma perspectiva microrrelacional, entre pais e filhos, sem levar em conta outras variáveis mais abrangentes na sociedade. O que se deseja problematizar é que o termo “sem limites” é socialmente construído, com forte apelo popular hoje nas relações intergeracionais. Contudo, é importante é importante pensar que esta terminologia é uma categoria sociológica, assim, possui significado e aplicação cultural situada, de acordo com os atores em cena e suas dinâmicas e interesses interacionais.

A compreensão adulta do que sejam “os *limites*” para as ações infantis é cultural. Vital Didonet (2016), especialista em educação infantil, em entrevista para o

site virtual Pastoral da Criança<sup>3</sup>, responde à pergunta: “*Quais seriam suas orientações para o pai construir um vínculo amoroso com seus filhos, sem deixar de indicar-lhes limites?*”. Entre sua resposta, Didonet diz:

(...) os pais têm obrigação, porque são mais experientes, de dizer: “Olha, meu filho, com fogo não se brinca. Sempre que mexer com fogo, tem que ter um adulto perto. Podemos fazer uma experiência de fogo, mas eu quero estar junto. Porque pode ser que a pessoa se queime. Olha, não brinque com essa **faca afiada**, porque ela pode cortar sua mãozinha e depois vai doer muito”. Então, a gente vai mostrando que as coisas têm limites. A faca é usada para isso e não para aquilo. Assim também os limites em relação à linguagem (...)

Didonet está pensando a partir do universo cultural em que vive e é compreendido a partir das práticas e termos de nossa sociedade ocidental. No entanto, a compreensão do que sejam os limites para ação infantil em outras culturas pode ser estabelecida de outra maneira, sem com isso se esteja querendo criar escalas de valor entre uma ou outra cultura. Como exemplo comparativo, poderemos verificar “os usos da faca” em estudos em sociedades indígenas brasileiras, como em Codonho (2012, p. 66), ao analisar os Kadiwéu do Mato Grosso do Sul. Ela diz:

(...) a criança não possui nenhum tipo de obrigação bem definida, no entanto, ela já vai aprendendo com o grupo de crianças no qual se insere e também com os adultos algumas atividades que mais tarde terá que desempenhar obrigatoriamente. Assim, é muito comum ver crianças dessa categoria de idade com um facão na mão ao lado de suas mães, irmãs e tias aprendendo a descascar mandioca.

Da mesma forma, podemos ver, por exemplo, em Silva (2014) e Tassinari (2015), os usos cotidianos que as crianças podem fazer do facão, levando em conta a concepção de infância que estes grupos possuem e os modos com que as crianças estão inseridas na vida da comunidade junto com os adultos. Portanto, a noção de “criança sem limites” tem sentido particular em nossa sociedade brasileira urbanizada e ganha contornos e sentidos de acordo com os fenômenos intergeracionais presentes nesse tipo de sociedade hoje.

---

<sup>3</sup>Acesso à entrevista, em dezembro de 2017, disponível em:  
<<https://www.pastoraldacrianca.org.br/crianca/4124-entrevista-com-vital-didonet-paternidade-e-primeira-infancia>>

De maneira geral, em nosso contexto social urbano brasileiro, a questão da criança com “falta de limites” ou “sem limites” se associa ao estigma comum da “criança-problema” ou “difícil”, expressões usadas de forma recorrente nas instituições de educação infantil, aqui em especial, em “entidades educacionais comunitárias<sup>4</sup>”, nas quais tenho tido experiência de observação já há alguns anos, inclusive anteriormente ao desenvolvimento deste trabalho de doutoramento. Cabe ainda destacar que a noção de criança “*sem limites*” tem servido como um dispositivo de estigmatização e de moralização infantil, fundamental para a efetivação de formas de governo que buscam a identificação e a aceitação à norma (do outro/adulto) através de práticas de disciplinamento e controle dos corpos na cotidianidade em instituições de educação infantil. De acordo com Barbosa (2006, p. 184), ao analisar o papel das rotinas nas creches e pré-escolas:

As práticas de moralização também permeiam as rotinas, pois elas constituem, nas sociedades contemporâneas, um dos objetivos primordiais para essa faixa etária. As ações rotineiramente realizadas nas creches e nas pré-escolas abrangem atividades que estão intrinsecamente ligadas a valores sociais e hábitos culturais dominantes (...) e essa tarefa moral é realizada quase sem nenhum questionamento, nem quanto ao conteúdo do que está sendo transmitido, nem quanto à forma como isso é feito. Segue-se utilizando com grande frequência os critérios de feio ou bonito, bom ou ruim, bem ou mal-educado, entre outros, para avaliar o comportamento das crianças.

Philippe Ariès (1981), em seus estudos sobre a construção da concepção de infância, nos fala a respeito do primeiro sentimento da infância surgido no século XVII, isto é, o da paparicação dos pequenos, sentimento próprio do meio familiar. Com o processo histórico de individualização da criança, surge o segundo sentimento, agora não somente situado na família, isto é, o da preocupação pelos moralistas e educadores, da época em questão, com a disciplina e com a racionalidade dos costumes e objetivo moral almejando atingir os vícios do corpo infantil. De modo que, ambos sentimentos andam juntos, certo amor aos filhos e a necessidade do regramento e controle das condutas, a fim de evitar a extrapolação das emoções dos pequenos no mundo social adulto. Assim, moralização infantil significa aqui os

---

<sup>4</sup>As creches e pré-escolas de educação infantil comunitárias são instituições privadas, filantrópicas ou religiosas que constituem um novo setor de serviço educacional entre a parceria público-privada denominado por alguns pesquisadores de setor “público não estatal” (SUSIN & PERONI, 2011).

processos de inscrição do social (outro) nos pequenos, da fabricação da subjetividade infantil a partir de uma racionalidade adulta e concepção de infância, onde as condutas, as sensibilidades dos pequenos devem ser controladas, direcionadas, ajustadas, conforme os mecanismos de normatização e, desse modo, estabelecendo ordem, razão e poder balança nas tomadas de decisões nas relações intergeracionais.

Nesse processo, são produzidos certos tipos de sujeitos sociais, desde a infância na direção da adultez, principalmente, regidos pelo disciplinamento e obediência a partir de uma concepção de sujeito e sociedade. Nesse sentido, podemos dizer que existem práticas culturais e pedagógicas escolares que produzem cotidianos e rotinas nas instituições de educação infantil, sendo que a noção de “criança sem limites” tem sido acionada para se pensar a inserção das crianças no universo social junto com os adultos e a relação delas com o cumprimento das regras e normas morais em contextos culturais diversos, sendo, no caso, o escolar.

Nessa direção, o que se pode adiantar, a partir da pesquisa de campo, é que a noção de criança “sem limites” é acionada também como um ingrediente que alimenta práticas culturais nas relações intergeracionais, as quais podem favorecer mecanismos de poder e de disciplinamento e obediência dos pequenos. Nesse cenário institucional de educação infantil, constatam-se processos de regulação moral<sup>5</sup>, onde culpa, queixas, acusações e denúncia são formas de dizer que certas crianças ainda não “aprenderam direito” a conviver com as regras ou ainda apresentam dificuldades em lidar com elas, com o que é aceitável ou não tolerável no coletivo. Normalmente são apontadas causas para esse cenário de condutas indevidas. Isto é, ou está na constituição da própria criança (condição biológica: etária/frágeis/incompetentes), ela está ainda em formação (devir a ser) e, por isso, pode estar à mercê da má-educação parental, ou, quem sabe, em razão de “problemas e dificuldades” congênitas como, por exemplo, Transtorno do Déficit de Atenção (TDHA), diagnóstico presente na vida de muitas crianças atualmente. Esta última causalidade gera, nas educadoras<sup>6</sup>, uma maior tolerância, pois as ações das

---

<sup>5</sup>Alan Hunt (1999, *apud* Raby, 2012) define regulação moral como “práticas sociais nas quais determinados agentes problematizam alguns aspectos da conduta, dos valores ou da cultura dos outros e procuram impor suas próprias regulações no terreno moral” (p. 29).

<sup>6</sup>Cabe esclarecer que o termo “educadora” normalmente designa mulheres trabalhadoras de instituição de educação infantil, comumente entendidas como pessoas sem formação profissional específica para trabalhar com pessoas pequenas ou com certificado de curso de dois a quatro meses de Educadora Assistente. A princípio, somente o curso de Magistério ou um curso superior pode mudar este *status* profissional para o de professora. A certificação ou diploma são documentos que simbolizam a

crianças não significam necessariamente uma intencionalidade ou uma culpa parental, apesar de acreditar-se que o uso de drogas pela mãe na gestação, segundo relatos de entrevista, possa acionar tais comportamentos nas crianças depois que nascem.

No ambiente institucional pesquisado, a existência de uma ou mais crianças com “falta de limites”<sup>7</sup> implica também avaliações sobre um saber-fazer laboral das educadoras, seja pelo “reconhecimento” positivo relativo às práticas educativas em sala, seja pela “culpabilização” de possíveis “falhas”. No entanto, segundo os dados de pesquisa, o público-alvo de acusações e da produção da culpa são os pais ou responsáveis pelas crianças no âmbito familiar. A construção argumentativa das educadoras tem como referência a suposição de um não saber estabelecer apropriadamente uma postura “firme” em favor da normatividade “da boa convivência intergeracional”. O discurso de culpabilização não é exclusivo das educadoras da instituição investigada, está também presente em outros estudos e materiais de autoajuda sobre o tema da criança “sem limites” (VERGÉS & SANA, 2012) ou em estudos sobre as relações entre creches, pré-escolas e famílias (MÜLLER, 2010; SARTI & MARANHÃO, 2008; CASTRO, 2010).

Um ponto fundamental é saber de que maneira essa noção tão popularizada nos contextos educacionais, que atendem crianças pequenas, é acionada e produz seus efeitos nas interações entre adultos e crianças no cotidiano de uma instituição escolar. Para tanto, o processo de investigação desenvolve-se em uma instituição de Educação Infantil, aqui renomeada de Fátima<sup>8</sup>, pois se deseja

---

passagem do *status* de “leiga” para “educadora”. O maior *status* profissional nesse universo é cursar uma faculdade ou uma universidade no campo da Pedagogia ou Educação Infantil e ser reconhecida como “professora”.

<sup>7</sup>Cabe ressaltar que os termos “dar limites” ou “falta de limites” não eram parte do vocabulário que eu costumava expressar no meu cotidiano, tanto como pai de duas meninas quanto como uma categoria intergeracional na análise sociológica. Esse estranhamento terminológico causou-me curiosidade, fazendo com que eu buscasse entender se havia alguma referência científica que tratasse do assunto, já que era um discurso presente no repertório cultural das instituições de educação infantil. O primeiro contato bibliográfico foi com o trabalho do pesquisador Yves de La Taille (2000), um psicólogo e professor da Universidade de São Paulo (USP). La Taille (2000), com base em Jean Piaget, principalmente, avalia que o termo é comumente pensado como um dever moral, no sentido restritivo. La Taille defende que é necessário dar um próximo passo relativo aos sentidos sociais da palavra “limites”. Isto é, para ele, é necessário olhar os indivíduos não somente pelo que eles devem ou não fazer, mas perceber especificamente as crianças como sujeitos capazes de superação e de amadurecimento na direção da autonomia moral, considerando questões fundamentais nas relações humanas, como a cooperação e o diálogo entre os adultos e as crianças.

<sup>8</sup>Nesta pesquisa, criou-se um nome fictício para a instituição com o intuito de preservar o anonimato e algum possível prejuízo que, porventura, os dados aqui problematizados possam acarretar. Da mesma forma, os nomes dos pesquisados ou coparticipantes são também fictícios.



preservar a identidade institucional e evitar algum prejuízo que porventura, possa ocorrer à escola pesquisada. Esta instituição educacional está situada na cidade de Porto Alegre, no bairro Bom Jesus. Este bairro é conhecido na cidade por possuir áreas chamadas de “vilas”, as quais significam popularmente como sendo regiões ou territórios habitados por populações empobrecidas do meio urbano, similar a ideia da favela em outras regiões do país. Em Porto Alegre, nesse sentido, o termo “vila” normalmente está também associado a um local estigmatizado não somente pela pobreza, mas também pela convivência com a criminalidade e o tráfico de drogas.

Agora, os personagens envolvidos nesta pesquisa, com diferentes contribuições referentes aos dados investigados, são principalmente os profissionais da Educação Infantil, com peso maior nos dados da investigação, depois aparecem as crianças frequentadoras e, por último, com menor ênfase, os familiares ou “os responsáveis”. Esses atores investigados são entendidos como sujeitos ativos, com suas formas particulares de produção de sentido, de elaboração, de interpretação cultural e de inserção nas relações sociais (HIRSCHFELD, 2002; MAYALL, 2002; CORSARO, 2005).

Cabe ressaltar que, apesar dos dados darem maior ênfase às falas das educadoras, também são valorizadas as observações de campo através das rotinas em que as crianças estão envolvidas na instituição educacional, bem como é reservado espaço para a escuta das crianças e percebê-las em seus próprios termos. Houve também a intenção de garantir o contato com determinados familiares que apresentaram maior disponibilidade de tempo em eventuais entrevistas. Apesar da menor intensidade de informações parentais, os familiares são considerados como parte importante nesse quebra-cabeça das interações geracionais na contemporaneidade e no contexto estudado.

A intencionalidade metodológica, desde o início, buscou entender os discursos de trabalhadoras de educação infantil e relacioná-los com cenário cotidiano da instituição de educação formal junto às crianças. Nesse caminho, buscou-se dar um sentido analítico no que mais prepondera nas falas e nas cenas cotidianas da realidade institucional, as quais, entende-se aqui, colaboram para a construção de subjetividades infantis. Cabe ressaltar, que mesmo que se busque projetar um cenário mais significativo e vivido pelas educadoras e crianças, esta pesquisa entende que, mesmo em um ambiente espacialmente restrito como o de uma sala, encontram-se



nela crianças, educadoras com suas idiossincrasias, e infâncias que se constituem e extrapolam o espaço escolar, pois as pessoas, independentemente do período da vida, estão inseridas em múltiplos processos históricos e culturais na sociedade.

É importante frisar ainda, que aqui se entende que os processos de socialização dos pequenos não se restringem somente a esses dois universos institucionais – família e escola. Também é levada em conta a existência de outros ambientes sociais, onde existem artefatos e objetos culturais, bem como seres vivos e imaginários que podem estar em constante comunicação com as crianças, considerando, inclusive, elas mesmas enquanto agentes participantes da própria formação e identidade social. Contudo, a ênfase aqui é dada ao ambiente escolar e às suas dinâmicas referentes aos processos de moralização infantil (MARCHI, 2008; MOLLO-BOUVIER, 2005; DENZIN, 2010; HANDELL & ELKIN, 2007).

A partir deste momento, gostaria de descrever como este trabalho está organizado. No primeiro capítulo, as questões metodológicas são explicitadas, esclarecendo detalhes sobre o universo de pesquisa, que acontece em uma instituição de educação infantil situada no bairro Bom Jesus, em Porto Alegre. Neste contexto educacional, são apresentados os sujeitos da pesquisa, os procedimentos utilizados e o tempo das entrevistas e das observações de campo. Cabe ressaltar nessa seção que a pesquisa representou um desafio para o pesquisador em função desta envolver não somente adultos, mas também crianças em contexto escolar e as particularidades desses atores participantes no processo de investigação social.

No segundo capítulo, é descrito como surge o interesse pelo tema dos “limites”, isto é, a partir de minha experiência de professor em um curso de Magistério, com terminalidade na educação infantil. Então, é neste contexto de formação de educadoras que nasce minha curiosidade com relação à noção de crianças “sem limites”, uma preocupação corrente das alunas-educadoras em sala de aula. No sentido de aprofundar uma investigação em um contexto específico, é apresentada a instituição Fátima (nome fictício), uma “entidade comunitária”, inserida em um contexto de instituições de educação infantil que atendem, em sua maior parte, crianças pobres da cidade de Porto Alegre.

É por meio de convênios com organizações não governamentais espalhadas pela cidade, principalmente em regiões com populações com baixo poder aquisitivo, que o poder público municipal tem mostrado interesse em expandir esse

tipo de parceria. Os motivos são os baixos custos e o aumento na oferta de vagas que estas instituições acabam gerando, apesar dessas vagas ainda serem insuficientes para suprir toda a necessidade de educação para crianças pequenas em Porto Alegre. Por fim, são exibidas as primeiras reflexões sobre as significações da noção de “criança sem limites”, a partir de dados de pesquisa, por meio de uma investigação exploratória ainda como professor-pesquisador em curso de Magistério (conhecido como curso Normal). Os dados levantados e a realidade das escolas comunitárias constituíram o gatilho que suscitou meu interesse em desenvolver um projeto de doutorado.

No terceiro capítulo, é o momento em que é posta em debate a questão da construção escolar da rotina, com seus tempos, ritmos das atividades e a normatividade presente na trama intergeracional cotidiana. É ainda apresentado como essa rotina acontece, bem como ela está bastante caracterizada por uma dinâmica centrada na disciplina e obediência, com o objetivo maior na contenção do que na emancipação, participação e autonomia dos pequenos. Há, ainda, a discussão sobre as potencialidades da rotina em produzir subjetividades infantis a partir de atividades rotineiras, onde as crianças são assujeitadas diariamente por meio de atividades já programadas pelos adultos. Observa-se que a rotina na instituição Fátima está mais próxima da repetição das ações do dia a dia do que de um planejamento que leve em conta também a inventividade e os interesses das crianças. A tensão, as ordens e os comandos são constantes nas vozes das educadoras. O pátio parece ser o refúgio das crianças, é onde elas correm quase todo o tempo, antes que tudo termine e voltem à sala. Desse modo, no pátio é onde elas mais se divertem, riem e brincam de faz de conta, contudo, por outro lado, é onde as educadoras mais descansam, conversam entre elas, sem deixar de vigiar, resultando em pouca interação com as crianças.

No quarto capítulo, é apresentada a técnica do desenho como forma de estimular conversas com as crianças e também buscar entender o que elas pensam sobre as relações que mantêm com os adultos, principalmente, na instituição Fátima. Elas demonstram que sabem quais são as regras, identificam-nas e, porventura, podem defendê-las ou reclamar delas. Há circunstâncias em que ocorre o descumprimento dos “combinados”. É uma tarefa difícil para as crianças, já que existe um controle absoluto sobre elas por parte dos adultos, exigindo criatividade dos pequenos para transgressões no cotidiano. Dessa forma, é exatamente a partir das

transgressões que se repetem que o estigma “sem limites” ganha importância como rótulo que procura demarcar quem são aquelas crianças que as educadoras costumam apontar como “as difíceis” de controlar. As crianças percebem o controle diário e também deixam transparecer, em suas falas, certo desejo de ir ou ficar em casa, mas se deparam com o tempo, e elas precisam esperar até o final da tarde, quando os pais ou responsáveis chegam para apanhá-las. Isso não significa que elas não gostem da instituição Fátima, pois lá elas fazem amigos, encontram seus pares e brincam, mas não o suficiente.

O quinto capítulo trata da relação entre a noção de “criança sem limites” com três representações de infância expressas pelas educadoras e pais entrevistados. Em primeiro lugar, as crianças são compreendidas como um reflexo, principalmente, de seus pais. Esta imagem de reflexo (espelho) nos faz pensar sobre a compreensão dos entrevistados a respeito dos processos de socialização, onde há uma ênfase na reprodução do mundo adulto nos atos infantis. Desse modo, deixam pouca margem à inventividade e à autoria dos atos interacionais das crianças no cotidiano. A segunda representação diz respeito à ideia de que é necessário saber cuidar e educar os pequenos como plantinhas, em que é possível germinar algo de bom (ou não). Para tanto, é preciso constante atenção e carinho, a fim de dar, posteriormente, bons frutos. No entanto, podem ocorrer falhas no processo de cultivo e, dessa forma, nem todas as crianças tornam-se suficientemente competentes para se adequar à vida coletiva na instituição Fátima. Na terceira representação, há a criança que “testa” os adultos. Quando “testam”, as crianças estão procurando saber até onde podem ir, demonstrando o potencial de agência e intencionalidade em perceberem quais são os limites postos no contexto para as suas próprias ações. Desse modo, os adultos precisam estar atentos caso seja necessário apresentar uma postura mais “firme” para que não sejam ameaçados enquanto autoridades. Por isso, os limites devem ser dados para delimitar fronteiras morais e éticas que parecem, em certas ocasiões, inseparáveis.

No sexto capítulo, são apresentados os usos culturais da queixa como forma de normatização e estigmatização infantil. As narrativas apontam que as crianças “sem limites” são produto de certas práticas de familiares, que, muitas vezes, são incapazes de educar corretamente seus filhos, dando espaço, assim, para criar pequenos seres “sem limites”, que agem, que gritam, que choram, que argumentam,

que querem suas vontades aceitas sem pensar nas consequências de suas ações. Os familiares têm esse papel de transmitir valores e formas de condutas que signifiquem a adaptação dos pequenos, que saibam se autorregular para a “boa convivência” em grupo, inclusive na turma do Jardim B da instituição Fátima. A família, então, é apresentada em sua dimensão simbólica e moral<sup>9</sup>, como instituição funcional que regula as condutas individuais em vista da coletividade e da sociedade em geral. Por tanto, é necessário responsabilidade, ser uma referência e investir nos pequenos pensando no amanhã. Se as crianças não apresentam “boas maneiras”, isso é, em parte, consequência da reprodução das atitudes parentais também não adequadas. Contudo, as educadoras que acusam também podem ser acusadas de “falhas” no processo educativo.

Já no sétimo capítulo surge o debate em torno de discursos que buscam mostrar o problema das “crianças sem limites” como uma questão contemporânea. A vida familiar, quando vista em retrospectiva, é lembrada com sentimento nostálgico, onde o passado ganha um caráter simbólico com relação a um modo de interação geracional, onde o respeito e a obediência das crianças perante os adultos foram valores importantes. Dessa forma, é necessário resgatar algumas práticas do passado para que ordenem o presente, que está embaralhando as relações assimétricas de poder intergeracionais. Contudo, há uma preocupação em estabelecer um equilíbrio “frágil” da balança que tem a ordem e a moral de um lado, e a liberdade e a participação das crianças no outro. A medida certa é agir de maneira equilibrada entre a emoção e a razão, entre a vontade coletiva e a individual, entre a criança e o adulto. Isso se torna um desafio para os adultos nos processos educativos dos pequenos.

No oitavo e último capítulo, pretende-se mostrar que os discursos, as representações e as práticas educacionais, principalmente das educadoras, representam ecos que vêm também de fora da instituição Fátima. É possível observar a noção “criança sem limites” presente no imaginário social contemporâneo, em que se verificam discursos sobre a necessidade de saber cuidar e controlar os pequenos. Caso contrário, podem acontecer certas consequências negativas no futuro das crianças “sem limites”, assim como na própria sociedade. Além disso, existe um

---

<sup>9</sup>Com base em Foucault (1984a), por “moral entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as igrejas, etc. (...) moral entende-se também o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e aos valores que lhes são propostos” (p. 26).

cenário de políticas públicas com relação à educação infantil onde as creches e escolas infantis comunitárias têm um importante papel na oferta de vagas. No entanto, tem faltado uma preocupação com a qualidade profissional e a precarização das condições de trabalho e pedagógicas nesse tipo de instituição. Por isso, a noção de criança “sem limite” tem ganhado dimensões na discursividade educacional a partir de uma perspectiva normatizadora e disciplinadora. Mais do que isso, essa ideia pode nos fazer pensar sobre a forma como as relações intergeracionais são construídas nas sociedades contemporâneas e as políticas públicas referentes aos cuidados com as crianças pequenas.

Entre algumas conclusões deste trabalho, a noção “criança sem limites” é socialmente pensada mais como um dispositivo que aciona e reforça formas de governo dos pequenos em nome de uma normatividade estabelecida pelos adultos, onde a voz das crianças ainda tem pouco espaço como meio de participação nas coisas que interessam a elas próprias. (CASTRO, 2010) O que se pode dizer é que existe um controle constante dos corpos, das vontades das crianças, de seus ritmos, além de projetos educacionais que contemplem mais participação dos pequenos. Há o incentivo à obediência e à aceitabilidade de um *modus operandi* e seus dispositivos de disciplinamento, os quais produzem crianças com maior potencial à passividade e ao descontentamento com as experiências que costumam vivenciar no cotidiano da instituição Fátima. Apesar desta entidade representar um lugar de segurança, de uma boa alimentação e de cuidado reconhecido pelos familiares, mas talvez nem tanto pelas crianças. A consequência desse cenário é o pouco espaço para as crianças se envolverem nas tomadas de decisão e elaboração das coisas que lhe competem participar, pois dizem respeito diretamente à vida delas no cotidiano escolar.

Então, para que as crianças sejam ouvidas e isso seja um valor educativo como é postulado, por exemplo, na atual Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCC/2018), é necessário fazer mudanças na maneira como as crianças são concebidas nas relações intergeracionais (PROUT, 2010b). Fomentar este debate, seja nas instituições educacionais, seja em outros espaços sociais, é uma contribuição que considero importante de ser realizada por esta investigação. Hoje os setores sociais que buscam compreender os pequenos desejam potencializar a participação infantil junto aos adultos, possivelmente na medida em que se vislumbra o formato preponderante de relação de assimetria histórica de poder

intergeracional, onde as crianças obtiveram ainda pouco espaço para expressar de forma mais plena seu modo de experimentar o mundo. Com certeza, há um desafio interacional entre sujeitos diversos (adultos e crianças), não somente pelo ponto de vista etário, mas pelas diferenças que ambos demonstram pela forma como vivem, sentem e agem na vida cotidiana.

# 1. QUESTÕES METODOLÓGICAS

Pesquisar crianças tem sido diferente, pelo menos ainda estou me acostumando. Logo elas perguntam: o que você está fazendo aqui? Qual é teu nome? Tem filhos? Onde tu moras? Uma após a outra, já no primeiro contato, sem muita cerimônia. Elas buscam respostas, não deixa de ser similar à minha situação enquanto pesquisador no processo de investigação. (Diário, 2016)

## 1.1 NO INÍCIO: A APROXIMAÇÃO E AS PERGUNTAS

A pergunta pode ser a chave que libera o interesse e o desejo de se realizar determinada pesquisa sobre algum assunto. Ela é parte intrínseca do processo de investigação científica, pois desacomoda certezas e normalidades, por vezes, explicita nossos equívocos e relembra-nos o quão relevante pode ser uma investigação científica. No entanto, em outras circunstâncias sociais, ela pode tomar outros sentidos que não os científicos e acadêmicos, mas pode ser parte dos repertórios gramaticais ordinários de comunicação entre os atores sociais no cotidiano.

Em incursão a campo (em julho de 2016) na instituição comunitária de Educação Infantil aqui pesquisada, observando a turma de Jardim B<sup>10</sup> – com crianças entre 5 e 6 anos incompletos – escuto a educadora responsável pelo grupo de crianças dizer: *“Por favor, parem de tantas perguntas, assim vão me deixar tonta”*. Quando as crianças têm curiosidades, a pergunta não espera sua vez, todas querem perguntar, é uma cena comum quando se trabalha com crianças pequenas. Muitas perguntas também acompanham o pesquisador no decorrer de sua pesquisa, sendo algumas difíceis de encontrar uma resposta, pelo menos no tempo esperado.

---

<sup>10</sup>Gostaria de informar que a organização das turmas na instituição Fátima segue a lógica etária. Primeiramente, tem duas turmas de Berçário I (de 4 meses a 1 ano de idade) e Berçário II (de 1 ano a 2 anos de idade). Depois, há o Maternal I (de 2 anos a 3 anos de idade) e o Maternal II (de 3 anos a 4 anos de idade). Por último, tem o Jardim A (de 4 anos a 5 anos de idade) e o Jardim B (de 5 anos a 6 anos de idade).

Contudo, pretendo apontar algumas questões que considero importantes para o desenvolvimento deste trabalho de investigação. Assim, a primeira que formulo aqui é: de que maneira a expressão “crianças sem limites” nos esclarece os conflitos interacionais entre adultos e crianças? Ou, ainda, qual é o papel da noção “crianças sem limites” ao se considerar relações assimétricas de poder cotidianas entre adultos e crianças em um ambiente normatizador de uma instituição de educação infantil? A terceira questão é: que concepção de infância (re)alimenta a noção de “criança sem limites” em processos de moralização infantil? E, por último, que aspectos culturais esta noção pode nos informar sobre as relações intergeracionais na sociedade, já que ela não se restringe somente ao ambiente de instituições educacionais?

Como já mencionado anteriormente, não é somente no processo de pesquisa que perguntas são criadas em busca de respostas. Em meus primeiros contatos com as crianças (2013), fui testemunha de que muitas delas se aproximam questionando já no primeiro encontro. Por exemplo: “*Tu tem pai?*”; “*Quem é tua esposa?*”; “*Tu tem filho?*”; “*Como é o nome das tuas filhas?*”; “*O que tu está escrevendo?*” etc. Nessas situações de interrogatório, minhas respostas podem abrir portas para o formato de relacionamento e de reciprocidade com as crianças. O que se observa é que elas querem ser escutadas e respondidas em suas intervenções interacionais. Sei também que não sou o primeiro pesquisador (ou *outsider*) e nem o último a passar por essa experiência na instituição que escolhi para minha pesquisa, já que tive a oportunidade de observar a presença de outros estudantes, estagiários ou algum outro “colaborador”.

Fians (2015, p. 48) comenta em sua pesquisa sobre as brincadeiras infantis: (...) “minha aproximação inicial se deu principalmente a partir da escuta das narrativas delas, das brincadeiras envolvendo cócegas, que eu fazia a pedido das crianças”. À medida que você tem contato com outras pesquisas com crianças, é possível observar algumas questões, como, por exemplo, as apontadas por Christensen (2004). Essa pesquisadora diz que devemos refletir sobre o seguinte: quem é você na pesquisa? Que tipo de adulto-pesquisador está interagindo com as crianças? Além dessas questões, comenta que o desenvolvimento de pesquisa com criança deve ir se ajustando ao contexto de investigação e ao compromisso do pesquisador em criar uma relação de reciprocidade e diálogo com as crianças. Essa busca do encontro com a perspectiva do outro (criança, educadora) na pesquisa



envolve a conjunção entre processos de objetivação e de subjetivação, pois ambas as dimensões são partes indissociáveis na construção do conhecimento (GROSSI, 1992; DUMONT, 1997; VELHO, 2003).

Além das crianças, também fui questionado pelas educadoras: “O *que é mesmo a tua pesquisa?*”. Sem dúvida, as questões direcionadas a mim como pesquisador e as minhas respostas geram expectativas, desconfianças e criam sentidos na instituição a respeito do meu papel naquele lugar e, ao mesmo tempo, põem à prova certezas provisórias do pesquisador, podendo fazer com que outras questões venham à tona. Em síntese, esta investigação busca dar conta tanto da perspectiva adulta quanto da infantil, apesar da problemática de pesquisa orbitar em torno de discursos e práticas culturais de educadoras de instituições educacionais de crianças pequenas.

Todas as questões levantadas anteriormente confirmam o grande desafio que é empreender um processo de investigação em uma escola infantil. Isso é dito ao se levar em conta que não sou originário de formação profissional no campo da Educação, onde há um universo variado e considerável de produções e de pesquisas sobre e em contextos de instituições educacionais. Por isso, é previsto o desenvolvimento de reflexões e análises que buscam dialogar com certas discussões que ocorrem no campo da educação, bem como das ciências sociais que discutem as interconexões entre infância(s) e processos de educação. De acordo com Prout (2010a, p. 740), “a principal razão para a interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo”. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa significa também criar espaços de comunicação entre campos de pesquisa que se interessem pelos estudos da infância e das relações intergeracionais, tais como os desenvolvidos na Educação, na História, na Geografia, na Sociologia, na Antropologia e, inclusive, na Psicologia.

Neste trabalho de pesquisa, foram realizadas entrevistas com as educadoras e com um determinado número de pais que tive oportunidade de conhecer. Foi também utilizado o método de observação participante a partir do contato direto e contínuo com o ambiente de sala, onde havia interação entre as educadoras e as crianças. Nesse sentido, esta pesquisa se orientou pela etnografia no ambiente escolar, buscando perceber as representações e as práticas culturais

locais dos participantes investigados a partir da observação, da escuta e diálogo. (NUNES, 2014)

Foi sentado em um canto da sala e acompanhando os movimentos de uma turma de Maternal II que iniciei também meu trabalho de pesquisa com crianças. Desde os primeiros momentos junto com os pequenos, as formas com que eles se reportaram a mim também diziam um pouco sobre meu lugar naquela turma e no cotidiano da escola. Porventura, eu era o “profe”, o “Edson”, o “titi” ou um adulto sem uma denominação específica, apenas alguém que poderia ser legal, confiável ou sem maior importância. No entanto, eu era um adulto, pois eles indicaram algumas características que me constituíam como um adulto como ser “grande”, ter barba, ter um carro, trabalhar, ter filhas, etc.

Em uma ocasião, quando fui apresentado para turma do Jardim B, em maio de 2016, o tom da apresentação da educadora Cinara deixou claro para os pequenos que minha presença significava alguém que viria para olhá-los, ver quem se comportava “bonito” e quem não se comportava “bonito”. Fiquei preocupado naquele momento com os adjetivos ambivalentes – “bonito” e “não bonito”. Contudo, esse fato parece que não intimidou a turma na aproximação comigo. Observando a turma, já passado algum tempo depois da apresentação, lembro que eu estava sentado, com atenção sobre o que estava acontecendo na sala, era momento da “brincadeira livre”, algumas meninas se divertiam fazendo “comidinha”, os grupos se formavam, eram seletivos, mas circunstancialmente, as negociações e os acordos para alianças na formação de grupos para brincar se fazia e se refazia, apesar de existirem preferências que se constituíam no cotidiano escolar.

Com as brincadeiras de fazer “comidinha”, acabei “engordando” de tanto que me ofereceram refeições que faziam nas panelinhas e serviam nos pratos de plástico, era arroz com feijão, batata frita, carne, etc. Na minha visão, não tinha como não entrar naquele mundo lúdico, de faz de conta. Lembro-me de uma menina chamada Emily (5 anos) que, ao se aproximar de mim, disse: “*Quer bife?*”. Respondi: “*Sim*”, e comecei a mastigar uma comida que estava ali, mas também não estava. Logo em seguida, Emily pergunta: “*Quer mais? Toma um suco!*”. Com o tempo de observação, acabei constatando que entrar no universo de faz de conta criado pelas crianças não era uma prática usual entre as educadoras. No momento em que abri essa possibilidade relacional e lúdica com as crianças, isso possivelmente ajudou a

não me associarem a um educador “típico” da instituição Fátima, como poderemos ver no decorrer deste trabalho.

As meninas normalmente brincavam, mas não exclusivamente, com as bonecas, nos papéis de “filhinhas”, relações entre amigas, de mãe, de casinha, etc. Já os meninos faziam dos carrinhos um transporte para viajar pelo espaço da sala, o transformado em um universo da imaginação, assim como todos. Havia alguns meninos que gostavam de brincar de “lutinha”, apesar da Cinara (educadora referência da turma) não gostar e tentar evitar tais situações. Nas brincadeiras de “lutinhas”, a linha divisória entre o brincar (risos) e a briga (choros) era tênue, eram em momentos de “brincadeiras livres” que rapidamente alguma coisa poderia acontecer. Os limites que separavam quem se comporta “bonito” ou “não bonito” eram frágeis e móveis conforme os atores. “Colocar para pensar” era a maneira mais comum de castigo que costumava acontecer quando alguma reclamação ou choro chamavam a atenção da Cinara. Acabei percebendo, com o tempo, que os momentos de castigo, em que as crianças ficam sentadas, afastadas dos outros, não se tratavam somente de um processo voltado à racionalização (avaliação) dos pequenos sobre seus atos indevidos, mas também de processos rituais para o reconhecimento da autoridade da educadora e de subjetivação dos sentimentos de culpa ou de (in)justiça.

Com relação a momentos de conflitos, recordo-me de uma tarde na sala, observando o Bernardo e o Ruan, quando estes começam a brincar de *lutinha* sem que a Cinara tenha prestado a atenção, sendo exatamente nesses momentos que eles iniciam as brincadeiras “proibidas”. Na sala, ambos se divertiam, era jogo rápido, mas, na medida em que brincavam, intensificavam-se os socos, ainda leves e com o cuidado para não machucar o outro. Observo que o Ruan dá um soco na parte do estômago do Bernardo, este faz uma cara mais séria e desfere outro soco na mesma região, pareciam que estavam perdendo o domínio completo do cuidado com a força dos movimentos. De repente, a Cinara pede para eles pararem. Naquele dia não houve maiores consequências e nem castigo, mas já os vi de castigo por terem se envolvido no mesmo tipo de episódio em brincadeira de “lutinha”.

Este tipo de evento alimenta os enquadramentos para que o Bernardo e o Ruan possam ser chamados de crianças “sem limites”, visto que, segundo a Cinara: “*São sempre eles, os mesmos com esse tipo de brincadeira*”. Cabe destacar que uma criança ao chegar machucada em casa em razão de uma “lutinha” pode levar a

dimensões mais complicadas nas relações entre os pais e a instituição, por isso, a Cinara evita esse tipo de brincadeira em sala. Quanto menor o incomodo com os pais, melhor para ela, profissionalmente e emocionalmente. Nesse sentido, o controle existe também como um dispositivo de evitação de conflitos maiores entre os adultos, levando em conta aquilo que é tolerável ou não culturalmente.

Entre outros movimentos das crianças para se divertirem na sala, como em outra ocasião, percebo um dos meninos se aproximar bem perto de mim, era o Jonas, o sorridente. Ele olhou para mim e começou a tocar no meu braço, alisando-o, com atenção nos meus pelos, logo uma menina ao lado pergunta “*O que é isso?*”. Ela mesma responde dizendo: “*É pelo, é pelo de barba*”. No mesmo instante, o menino diz: “*Não é barba, é pelo só!*”. Logo em seguida, saem de perto de mim a pedido da Cinara. Com esse tipo de interação com as crianças, minha presença na sala possivelmente tinha outra nuance para eles, mesmo estando ali os observando, explicitado pela Cinara como um agente disciplinador, não foi o suficiente para algum tipo de impedimento de uma maior interação.

Minha posição<sup>11</sup> de observador e adulto não foi algo simples de equacionar. Em algumas situações de conflito, eu era requisitado pelas crianças para intervir, apesar de que, na maioria das vezes, reportavam-se à educadora, e quando chegavam a mim era mais para relatar o ocorrido. De qualquer maneira, minha preocupação era evitar me aproximar de um papel de autoridade padrão representado na figura das educadoras e dos demais funcionários da instituição. Para tanto, busquei criar uma forma de interação adulto-criança mais horizontalizada e, pude perceber, com essa experiência, que as crianças compreendem, na medida do possível, o tipo

---

<sup>11</sup>Lembro-me, ao recordar minha trajetória acadêmica enquanto estudante, da presença de meus medos durkheimianos, da “poluição” dos dados através dos meus próprios valores morais ou de uma aproximação indevida do objeto de pesquisa. Esse sentimento esteve fortemente presente no imaginário social no passado, dando sentido a uma determinada forma de entender a ciência e sobre como devemos proceder “cientificamente”. A defesa da neutralidade, da possibilidade da “pura” objetividade do pesquisador sem “contaminar” o processo hermenêutico, ao analisar seus semelhantes ou os indivíduos na sociedade, perde força nas pesquisas quando hoje a relação entre pesquisador e os sujeitos pesquisados é compreendida de forma mais horizontalizada e relacional. Ou seja, hoje deixamos de ser pretensiosos no desvendamento de uma verdade, já que o texto pode contemplar múltiplas vozes. Max Weber (2001), na primeira década do século XX, chama a atenção para a problemática entre a objetividade e os juízos de valor na pesquisa social. Weber defende a “neutralidade axiológica” como forma de distinguir o plano ideológico (o que deve ser) do plano dos fatos (o que é), sendo este último plano o que importa na prática de investigação nas Ciências Sociais. Hoje, a neutralidade soa como uma palavra do passado, mas o juízo de valor do pesquisador ainda é uma preocupação nas Ciências Sociais, já que a pesquisa pode se revelar mais como uma forma de militância ou de moralismo do que leituras que revelem a polissemia e a polifonia dos atores sociais no contexto de pesquisa, inclusive a do pesquisador.

de relação que os adultos se dispõem a construir com elas a partir da postura que esse adulto apresenta a elas. Ou seja, busquei mostrar que eu não estava ali para cuidá-las, controlá-las ou realizar alguma atividade pedagógica, como costuma acontecer com alguns *outsiders*, mas, sim, penso que deixei margem para outras possibilidades de trocas interacionais com eles.

Como já dito, havia uma intencionalidade fundamental nas minhas incursões a campo, a de não representar um pesquisador com um “olhar disciplinador” ou que “sabe tudo” (PIRES, 2007), cujo objetivo final é o de ajustar as crianças com uma perspectiva normativa adulta. O mais provável, quem sabe, é eu ter sido um “adulto diferente” do contexto, pois não buscava julgá-los, ser responsável por alguma atividade. Quem sabe eu cheguei a ser um pouco do “sujeito atípico”<sup>12</sup>, nos termos de Corsaro (2005), mas sabia que, em algumas circunstâncias, as crianças se reportavam a mim buscando alguma autoridade para barganharem alguma coisa com a Cinara.

## 1.2 PASSOS E TEMPOS DA PESQUISA NA INSTITUIÇÃO

A forma como orquestrei minha metodologia de trabalho na escola comunitária de educação infantil Fátima foi por meio de roteiros, entrevistas, observações participantes e intervenções com as crianças. Foram realizadas entrevistas e observações em períodos específicos conforme as possibilidades de tempo, com início no segundo semestre de 2013 e término no primeiro semestre 2017, tendo um intervalo de um ano, em 2015, quando estive em estágio de doutorado sanduíche na Brock University, Ontário/Canadá.

Meus primeiros passos foram realizar entrevistas gravadas com as educadoras, com a coordenação, com a psicóloga, com a assistente social, com a secretária e com a direção da escola. Ao todo, foram 23 entrevistas com os

---

<sup>12</sup>Compreendo que, para se alcançar um estado de ser sujeito-atípico, é imprescindível o que Norbert Elias (1994) nos fala com relação à importância do *autodistanciamento* do analista para que consiga construir conceitos sociológicos atentos às ideologias sociais (p. 156). Ou mesmo Thiollent (1987, p. 25) quando diz que o sociólogo deve chegar a uma “autoconsciência de suas crenças”, dos pressupostos de sua visão da sociedade e de sua posição a respeito dela. Ou seja, é necessário primeiro o pesquisador se situar teoricamente e metodologicamente do modo estratégico a fim de obter êxito quanto aos objetivos da investigação qualitativa.

trabalhadores da instituição, partindo de uma pergunta que iniciaria a conversa, e mais 10 entrevistas com pais. Então, a questão que eu apresentava nas entrevistas era a seguinte: “*Gostaria que você me contasse sobre sua história de vida até este momento de hoje*”. Contar a história de vida sem a necessidade de sua exaustão, por meio das trajetórias de vida das entrevistadas, foi uma estratégia para perceber os discursos sobre suas infâncias e possíveis relações com as infâncias de hoje, seja como filhas, mães ou educadoras.

Além disso, busquei perceber e verificar discursos mais abrangentes da sociedade nas falas das educadoras, onde a noção da “criança sem limites” é explicada através de uma oposição binária temporal. Ou seja, nas falas das entrevistadas, quando reportam a noção de “criança sem limites”, elas construíram narrativas através de uma oposição moral e simbólica entre um passado vivido e um tempo presente. O tempo de outrora representou a existência de autoridade mais rígida e com maior distinção dos papéis interetários, facilitando a obediência infantil. Já no presente, a autoridade se apresenta com mais flexibilidade e papéis interetários não tão claros e definidos. Esta questão será mais bem discutida no capítulo 7.

Por último, as trajetórias de vida também podiam me esclarecer sobre possíveis projetos de vida com relação à inserção no trabalho na educação infantil, além de ser possível fazer relações com as experiências de trabalho na instituição e com a problemática da “criança sem limites” a partir de um roteiro aberto. Para acesso ao roteiro de perguntas, ver o Anexo II.

À medida que as narrativas de histórias de vida eram encerradas pelas entrevistadas, surgia o espaço para explorar mais suas percepções a respeito da questão relativas a noção dos “limites” nas relações entre adultos e crianças pequenas. Ou seja, queria saber: o que elas entendiam sobre o assunto? Era importante para elas? Elas observavam na escola, na turma e na sociedade crianças com esse perfil comportamental, suas causas e consequências? Outras perguntas surgiram de forma mais espontânea nas entrevistas conforme as respostas eram dadas.

Um objetivo importante nas entrevistas foi tentar encontrar as percepções e as “coordenadas de experiências” (NATANSON, 2008) das pessoas entrevistadas, pensando que cada uma delas ocupa um espaço social, isto é, o conhecimento elaborado sobre sua vida depende da localização desta no mundo e como ela orienta



para si sua posição na sociedade. O lugar social, desse modo, é o ponto de partida fundamental pelo qual os indivíduos se orientam.

Busquei inicialmente deixar as entrevistadas mais livres para expressarem suas ideias, seguindo as reflexões metodológicas de Dreher (2011, p. 495), com base em Schutz, o qual postula a necessidade de se abandonar “*the natural attitude by the social scientist when theorizing*”. Ou seja, eu procurei desnaturalizar meus pressupostos como professor e pesquisador e, assim, não projetar minhas ideias de antemão sobre as interpretações das entrevistadas.

Na realidade, com inspiração nos princípios da pesquisa social interpretativa, parti do “princípio de abertura”, nos termos de Rosenthal (2004; 2014), procurando suspender minhas hipóteses, temporariamente, na problemática de investigação, colocando-as em parênteses, pois assim acredito que eu daria mais espaço às explicações das entrevistadas e não somente às confirmações de minhas pressuposições teóricas, deixando os sujeitos pesquisados formularem suas próprias interpretações da realidade. Isso não significa, como já dito, que não havia um roteiro. Eu tinha questões que estavam ali esperando o momento certo de serem utilizadas, fosse nas entrevistas, fosse nas observações participantes na instituição educacional.

Explicitando melhor os procedimentos, foram realizadas 14 entrevistas com educadoras entre os meses de junho e novembro de 2013. Entre as entrevistadas, estão 10 educadoras de educação infantil, e mais quatro do Serviço de Apoio Socioeducativo (Sase), as quais prestam atendimento no turno inverso escolar, com crianças de 6 a 14 anos, estudantes de Ensino Fundamental. No mesmo intervalo de tempo de 2013, foram realizadas entrevistas com uma coordenadora da educação infantil, a diretora da escola e a presidente responsável pelas políticas externas da instituição. Desse modo, totalizando 17 entrevistas no referido ano.

Já no período entre maio e julho de 2014, foram realizadas entrevistas com duas assistentes sociais que prestam serviço à comunidade no espaço da escola, vinculadas à Fundação de Assistência Social (Fasc), com uma cozinheira e mais duas funcionárias do setor administrativo da escola. Neste mesmo período, houve também oportunidade para entrevistar sete pais da turma do Maternal, a qual eu estava observando entre junho e julho de 2014. Com relação às entrevistas com os pais, houve familiares que apresentaram indisponibilidade de horários no período de

funcionamento da instituição educacional em função do trabalho. Assim, no ano de 2014 foram totalizadas 12 entrevistas.

Em 2016, novamente realizei entrevistas, mas agora com a nova coordenadora – Alexandra – que estava substituindo a anterior, a Rosimere. Neste mesmo ano, no período de novembro a dezembro de 2016, foram realizadas mais cinco entrevistas com pais ou responsáveis do Jardim B, último ano da turma na instituição, a qual estava observando.

Já com relação às observações, primeiramente, elas aconteceram a partir de novembro de 2013, com idas à escola, circulando nos ambientes, no pátio da escola, observando as crianças brincar fora da sala de aula, conversando informalmente com as pessoas, notando as dinâmicas e as rotinas da instituição. Dei atenção também aos momentos no refeitório, às aulas de música proferidas por um professor de religião luterana, o qual costuma vir todas as quintas-feiras pela parte da manhã trabalhar a musicalidade e a “contação” de histórias religiosas com as crianças do Maternal e do Jardim. Nesse sentido, o objetivo nesse período foi me familiarizar com a escola, ficar conhecido por todos e ganhar a confiança, fato que não deixou de acontecer através das observações nos anos seguintes.

Em abril de 2014 foi quando aconteceu a primeira observação em sala, com uma turma do Maternal, escolhida pela coordenadora Rosimere da educação infantil na época. Esta turma era composta por um grupo de 15 crianças frequentes, com idades em torno de três a quatro anos, sendo que, naquele momento, eu estava buscando averiguar de que forma eu poderia desenvolver meu trabalho de observação com melhores resultados. A turma do Maternal foi observada por dois meses, com uma frequência que compreendia duas vezes por semana, principalmente na parte da manhã e algumas tardes.

No ano de 2015, realizei meu doutorado sanduíche<sup>13</sup> na Brock University, na cidade de Sant Catharines, no Canadá. Meus estudos se desenvolveram no centro de estudos em infância e juventude<sup>14</sup>, com a supervisão da professora Rebecca

---

<sup>13</sup>Não poderia deixar de agradecer e demonstrar meu reconhecimento à CAPES, como órgão financiador de meu empreendimento como pesquisador.

<sup>14</sup>Página do departamento disponível em: <<https://brocku.ca/social-sciences/departments-and-centres/child-and-youth-studies/>>.



Raby<sup>15</sup>. Nesse período, cursei duas disciplinas, além de trocar experiências com alguns pesquisadores.

Além do espaço acadêmico da Brock University, tive interesse em desenvolver uma pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental na cidade de Saint Catharines, mais especificamente em uma turma de Jardim de Infância. Contudo, desde o início, a professora Rebecca Raby alertou-me sobre as dificuldades em realizar investigações com crianças, em virtude das políticas governamentais naquele momento e dos empecilhos em torno dos procedimentos éticos envolvendo menores de idade naquele país; além do fato de que eu era um pesquisador desconhecido no meio acadêmico e no sistema educacional da cidade. Mesmo assim, procurei desenvolver um projeto de pesquisa com crianças, nos dois primeiros meses, para ser anexado em um formulário<sup>16</sup> à DSBN (District School Board of Niagara) – órgão governamental de educação distrital da região de Niágara, interligado ao Ministério de Educação da Província de Ontário.

A resposta, como já se desconfiava, foi negativa. O principal argumento dado centrou-se no tempo insuficiente para o retorno da pesquisa para a comunidade local, considerando as datas de entrega e de retorno da resposta conforme agenda pré-estipulada pelo órgão (DSBN), quase metade do ano de 2015. Independentemente do resultado, tive contato com uma nova experiência e um estranhamento com as burocracias canadenses, compreendendo uma seleção rígida e as dificuldades em realizar pesquisa com crianças, levando em conta toda uma série de procedimentos éticos e de certificação exigida em cursos governamentais, os quais os pesquisadores devem obter para garantia de aprovação.

Posteriormente, aproveitei a oportunidade para realizar um curso on-line sobre a condução ética de pesquisa envolvendo seres humanos<sup>17</sup>, em julho de 2015.

---

<sup>15</sup>Rebecca Raby conduziu pesquisa sobre a construção de normas e regras nas relações intergeracionais na escola, além de estudos de gênero com crianças e adolescentes. Rebecca Raby, na época, era supervisora do Departamento de Estudos da Juventude e da Infância. Tive a oportunidade de conhecer as pesquisas de Raby (2012) em torno das dinâmicas de escolas secundárias a partir dos cumprimentos e impasses com relação às regras escolares, às concepções e às práticas dos participantes – professores, funcionários e alunos – em torno das regras, normas e moralidades implícitas no cotidiano das instituições.

<sup>16</sup>De acordo com a minha experiência, é bastante rigoroso realizar uma pesquisa com crianças no Canadá, tudo deve ser detalhado e nada pode causar danos aos pesquisados, no caso, as crianças. Por isso a dificuldade em desenvolver uma pesquisa de curto prazo, sem garantias de retorno em função de minha volta para o Brasil.

<sup>17</sup>*Ethical Conduct for Research Involving Humans Course on Research Ethics.*

Com essa certificação, consegui, a partir da Brock University, realizar entrevistas<sup>18</sup> com pais de crianças em idades entre 4 anos e 10 anos. No total, aconteceram seis entrevistas com pai ou mãe, buscando entender a trajetória de vida de cada um e suas percepções sobre a educação de crianças em suas vidas. Essas entrevistas serviram para pensar questões relativas à realidade daquelas famílias canadenses e, a partir disso, desenvolver reflexões com a pesquisa que eu já tinha iniciado na creche comunitária Fátima, desde 2013, em Porto Alegre.

No Brasil, a partir de abril de 2016, reiniciei minhas incursões a campo na instituição escolhida. Procurei dar continuidade às minhas observações de campo já iniciadas no segundo semestre de 2013 e 2014, buscando uma reaproximação e um olhar renovado com relação à instituição após um ano ausente, como pesquisador, no ano de 2015. Desta vez, acabei escolhendo a turma de último ano, o Jardim B, um grupo de 15 crianças com idades em torno de 5 anos a 6 anos incompletos. A mudança para o Jardim foi porque considerei que eu poderia obter melhores resultados discursivos das crianças com relação às regras e às normas nas interações entre adultos e crianças, bem como entendi que poderia ter um retorno mais satisfatório com situações de conversas mais prolongadas. As visitas na turma aconteceram com duas observações por semana de outubro até o final do semestre, no mês de dezembro.

Neste segundo semestre de 2016, realizei mais duas entrevistas rápidas com a nova coordenadora da Educação Infantil, a Alexandra, além de conversar novamente com as duas educadoras (Simone e Cinara) do Jardim A e B, com o objetivo de escolher qual das turmas de jardim eu observaria. Acabei escolhendo a turma B, por ser de último ano, onde as crianças já estavam, em sua maioria, há mais tempo na instituição, já que ambas as educadoras apontavam a presença de “crianças sem limites” e relatavam situações problemáticas. Realizei ainda, em dezembro de 2016, conversas gravadas com crianças<sup>19</sup> do Jardim B a partir de desenhos e comentários dos desenhos. A proposta foi desenhar um adulto e uma criança e indagá-las sobre o que é ser criança e adulto e o que os diferencia e, a partir desse passo, explorar as relações interetárias na escola ou em casa. A técnica do desenho

---

<sup>18</sup>O material coletado no Canadá não foi diretamente utilizado nessa pesquisa.

<sup>19</sup>É interessante destacar o que Müller & Carvalho (2010) nos dizem sobre as falas das crianças. Ela comenta: “*Não podemos perder de vista que a criança, ao narrar as suas experiências vividas, busca ressignificá-las ao seu modo, em sua espontaneidade*” (p. 78). Além disso, devemos levar em conta seu lugar nas relações assimétricas geracionais e sua percepção sobre esse lugar.

foi escolhida pois observei que gostavam de desenhar e quando chamei as crianças para desenharem em outra sala, em frente da turma do Jardim B, todas queriam ir. Continuei com esta experiência, mas agora em julho de 2017, sendo que realizei a mesma atividade com crianças do Jardim B, na mesma sala já realizada anteriormente. O principal objetivo com esta atividade foi coletar as falas das crianças através das interações para posterior análise.

Em conversa com a nova coordenadora de educação infantil (em 2016) chamada Alexandra, ela explicou que havia apenas um mês que estava ali trabalhando em função da saída da coordenadora anterior (Rosimere), a qual eu tinha conhecido em 2014. Talvez seja possível afirmar que há uma considerável rotatividade de coordenação na creche, haja vista que pouco antes de eu me apresentar para iniciar minha investigação na instituição em 2013, tinha saído naquele período a coordenadora da educação infantil, e ex-aluna do curso Normal<sup>20</sup>, por meio da qual surgiu minha indicação para realizar a pesquisa.

Então, no meu primeiro contato com a atual coordenadora, Alexandra, fui bem recebido, sendo que ela já sabia de minha possível chegada, pois eu havia feito contato primeiramente com a ex-diretora Sílvia<sup>21</sup>. Quando fui conversar com a Alexandra, perguntei a ela se eu poderia gravar a conversa, do mesmo modo que vinha fazendo desde 2013, sendo que ela não se opôs. Então, fomos conversar em uma pequena sala reservada à coordenação. Iniciei a entrevista com minha questão de costume: “conte um pouco de sua história até o momento de hoje”. Logo de imediato, ela começa a chorar, similar a algumas educadoras que eu já tinha entrevistado em 2013 e 2014. Sabendo das questões éticas e dos possíveis incômodos que eu poderia causar com minhas perguntas, sempre deixei claro que ela estava livre para não responder ou continuar a entrevista caso considerasse algum tipo de prejuízo. Contudo, Alexandra disse que não teria nenhum problema continuar conversando, mas logo no começo surge a afirmação de que ela não gostava de contar sua história. Ela usou a expressão “*por tudo que eu passei*”. Entretanto,

---

<sup>20</sup>Este curso Normal acontece em uma escola municipal de Porto Alegre, no bairro Medianeira, onde sou professor de pesquisa desde 2002 até hoje, sendo um curso com duração de dois anos. Este curso foi criado em março de 2001, na modalidade Normal/Magistério, com terminalidade, atualmente, em Educação Infantil, na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, seguindo as exigências da LDBN (1996), bem como em razão de reivindicações das comunidades organizadas e envolvidas com a educação das crianças, principalmente, nas regiões da Glória, Cruzeiro e Cristal, em Porto Alegre.

<sup>21</sup>A escola não contava mais com os serviços da diretora Sílvia, sendo que não houve substituição.

Alexandra comenta que com as crianças *“eu consigo falar mais, eles vêm até ti, eu consigo me expressar mais com elas”*.

Ainda no primeiro semestre de 2017, continuei realizando observações com uma nova turma de Jardim B, mas agora também com o uso do gravador para captar falas das crianças e da educadora nas interações cotidianas da sala. Lembro-me de que, no primeiro dia de observação na turma de Jardim B, em junho de 2017, coloquei um gravador de voz na mesa, depois de combinado com a educadora, o Antônio, um dos meninos da turma, chega perto e diz: *“parece um controle”*. Eu disse: *“não, grava a voz”*. Ele: *“Ah!”*. Acabei mostrando o funcionamento do gravador para algumas crianças que se mostravam curiosas.

Por último, a pedido da diretora da escola, realizei uma *“formação”*<sup>22</sup> na forma de palestra dialogada com as educadoras, em dezembro de 2013, sobre o *“brincar”*, e mais uma outra em abril de 2017 sobre a ideia de *“criança sem limites”*, mas sem adentrar em questões com base em minhas observações, visto que ainda estava indo a campo no referido período. Ainda há previstas mais uma ou duas formações para tratar de minha investigação na instituição. Esta prática de formação tem sido uma maneira de retribuir a hospitalidade oferecida a mim enquanto pesquisador.

---

<sup>22</sup>A formação é um termo comum utilizado pelas escolas de educação infantil comunitárias em Porto Alegre, possivelmente com o objetivo de dar conta do planejamento ou trabalhar algum assunto importante para o aperfeiçoamento do trabalho profissional na instituição. Para tanto, é convidado algum especialista de fora, ou não, a fim de trazer subsídios ao grupo de educadoras.

## 2. O CONTEXTO DE ORIGEM DA INVESTIGAÇÃO

O interesse em problematizar a noção “criança sem limites” se origina de discursos de trabalhadoras, na sua maioria, de institucionais comunitárias de educação infantil, na condição de conveniamento<sup>23</sup> com a prefeitura municipal de Porto Alegre. Foi com a constatação da frequência, generalidade e constância no termo “criança sem limites” que minha curiosidade foi instigada a entender melhor os usos culturais desta terminologia no vocabulário das educadoras e alunas com que tenho tido contato desde o ano de 2001, no curso Normal, na Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, em Porto Alegre. A partir da construção da problemática de pesquisa em torno da expressão “criança sem limites”, esta investigação ganha forma e importância, principalmente quando se avalia discursivamente a centralidade da criança e, ao mesmo tempo, a negatividade de sua agência à medida que as educadoras analisam o ambiente de trabalho onde atuam nas instituições educacionais.

Entendo que quando se fala em “criança sem ou com falta de limites” em contextos educacionais, está se explicitando uma visão adulta a partir de um rótulo de uma infância contemporânea. Este rótulo ganha relevo e amplitude na gramática cultural quando se presta atenção com cuidado às preocupações e às queixas de alunas-educadoras, manifestas inicialmente em sala de aula. Junto a tal expressão, sempre esteve presente uma pergunta realizada por elas com relação à questão dos limites na infância. Ou seja, as educadoras costumam fazer a seguinte pergunta: “Como eu imponho limites às crianças?” É importante esclarecer que esta pergunta surge em um contexto de sala de aula, na disciplina de Pesquisa na Educação, ministrada por mim, enquanto professor. O ponto fundamental desse fato é que os

---

<sup>23</sup>De acordo com o relatório Conexão local FGV (Fundação Getúlio Vargas) (2009), o Programa Creches Comunitárias consiste em um convênio entre a Prefeitura de Porto Alegre e associações sem fins lucrativos para o atendimento às crianças em creches. Cada organização tem papel bem definido no programa: o Poder Público disponibiliza recursos financeiros, alimentos e eventualmente programas de educação continuada às educadoras; e as associações de moradores são responsáveis pela gestão das creches em seus respectivos bairros, além de prestar contas do dinheiro público recebido. Ainda, segundo consta nos Cadernos Pedagógicos 15 (SMED – Porto Alegre, 2002), os convênios são pagos conforme o número de crianças matriculadas na instituição. Além disso, as escolas comunitárias e conveniadas estabelecem parcerias com instituições religiosas, empresas e pessoas físicas, recebendo doações de alimentos ou compras de equipamentos para manutenção e funcionamento das instituições.

discursos não dependem de uma variável única, como idade ou local de trabalho, isto é, trata-se de uma fala geral entre elas, sem endereço de alguma instituição em especial.

Além dos aspectos levantados acima, levou-se em conta também a diversidade de histórias de vida de cada aluna, com modos particulares de entender e lidar com os pequenos. Então, seria essa uma noção germinada nos locais de trabalho? Possivelmente, mas diria que não somente, já que ela também está presente de maneira generalizada em nossa sociedade, além dos muros escolares. Contudo, parece que a noção “criança sem limites” foi potencializada entre essas trabalhadoras que convivem diariamente com as crianças pequenas em Porto Alegre. Obviamente, não existe um consenso e nem uma compreensão única entre as educadoras e os familiares aqui investigados sobre esta noção ou fenômeno intergeracional.

O fato é que falar em “falta de limites”, dependendo da instituição, tornou-se uma linguagem cotidiana conhecida nas escolas comunitárias em Porto Alegre, isto é, ela ganhou força explicativa e de aceitação no imaginário das educadoras quando elas pensam sobre as crianças no cotidiano nas instituições educacionais. Tal expressão trata de uma perspectiva moral relativa às condutas infantis sobre o que pode ou não pode ser feito. Gostaria de destacar novamente que não se pretende afirmar aqui o fato de que a questão “dos limites” ganha a mesma dimensão e relevância em cada instituição de educação infantil, mas, com certeza, os “limites” são, de algum modo e em algum momento, um tema de interesse geral das educadoras. É sobre essa questão que discorro a seguir um pouco mais aprofundadamente.

## 2.1 AS ALUNAS-EDUCADORAS: COMO IMPOR LIMITES ÀS CRIANÇAS?

Desde as minhas primeiras aulas no curso Normal, construí uma proposta de trabalho em torno da ideia do “professor-pesquisador e reflexivo”<sup>24</sup>, indo ao

---

<sup>24</sup>Meu primeiro contato com a ideia do “professor-pesquisador e reflexivo” foi através da obra *Cartografias do trabalho docente – professor (a) – pesquisador (a)*. Autor: GERALDI, Corinta. M.G, 1998.

encontro da proposta defendida pelo curso Normal naquele período. Foi através da construção de projetos de pesquisa – uma estrutura básica de planejamento do pensamento científico – que busquei possibilitar às alunas a reflexão sobre suas realidades de trabalho através da organização de suas produções e temáticas de interesse e escolha. Entre alguns assuntos que surgiram com mais frequência estava a questão das condições de trabalho, bem como a agressividade infantil, as relações entre a instituição educacional e a família, mas, principalmente, a problemática do estabelecimento de “limites” frente às ações das crianças na contemporaneidade. Essas temáticas foram predominantes no que tange à curiosidade e à necessidade profissional das alunas-educadoras durante anos, e ainda são, a partir de minha atuação como professor.

O perfil das alunas-educadoras<sup>25</sup> do curso Normal é muito parecido com o das trabalhadoras da instituição Fátima, onde desenvolvi minha investigação mais atentamente. Uma importante diferença é que a grande maioria das educadoras da entidade Fátima não tem curso de Magistério, apenas um curso de educadora assistente, o qual tem duração de no máximo quatro meses, apesar de existirem cursos que chegam a um ano. Esse ponto vai ser discutido no decorrer do trabalho, mas adianto que a questão das “crianças sem limites”, para alguns colegas com formação na pedagogia e professoras no curso Normal, é, na verdade, um problema na relação entre qualificação profissional (trabalho pedagógico) e os usos culturais de culpabilização e da acusação do outro (criança e pais), onde a noção de “criança sem limites” é supervalorizada no universo de significação das educadoras. A crítica está na centralidade da dimensão comportamental das crianças em detrimento de uma reflexividade sobre a intencionalidade pedagógica.

De qualquer maneira, as alunas-educadoras sempre desejaram saber, com forte teor pragmático, como impor limites para as crianças ou como trabalhar os limites com as crianças. Nesse sentido, elas indagavam: “Por que as crianças são agressivas e como eu faço para resolver isso?”; “Por que as famílias não têm mais interesse em acompanhar os filhos?”; “Como eu faço para atrair as famílias?”. Enfim, uma série de

---

<sup>25</sup>De maneira geral, o perfil das alunas e educadoras no curso Normal mostra resumidamente mulheres com a faixa etária entre 20 e 50 anos de idade, sendo a maioria formada por moradoras de vilas ou bairros da periferia porto-alegrense, com renda de um a dois salários-mínimos. Normalmente há nas turmas mães com um ou mais filhos, ou até mesmo avós.



questões que denotavam uma vontade delas em obter respostas para uma intervenção ou para uma mudança dos problemas presentes no universo de trabalho.

Nesse período, eu avaliava que a vontade de solução delas parecia estar sempre à frente da compreensão da realidade social e educacional na qual estavam inseridas, pois havia uma demanda diária real que exigia soluções no que tange às relações entre adultos e crianças. Essa constatação me fez refletir sobre minha forma de observar tais demandas a partir de minha trajetória de formação em Antropologia e Sociologia. Meu exercício de reflexão e elaboração do pensamento sobre a sociedade compreendia contemplar a complexidade e a extensão de possibilidades de interpretação da realidade. Por outro lado, lá estavam as educadoras com suas urgências provenientes de suas leituras sobre o mundo profissional e que requisitavam ou esperavam uma resposta objetiva e imediata.

O que fazer? Eis a questão! Eu sabia que não havia uma resposta pronta que satisfizesse a todas elas, até porque são problemáticas complexas, envolvendo diferentes áreas do conhecimento. Além disso, ao buscar compreender uma das temáticas de maior interesse das alunas, “os limites”, percebi que muitos autores que tratam do tema costumam afirmar que não têm a intenção de apresentar receitas. Já outros, no entanto, buscam, sim, dar soluções, apresentam passos ou dicas a serem seguidos<sup>26</sup>, para que, quem sabe, “a falta de limites” deixe de ser um grande problema relacional e geracional na vida das pessoas. Inclusive na instituição Fátima, e passe a ser, segundo as educadoras, um modo de “saber educar” as crianças, principalmente, por parte dos pais.

Nesse sentido, não desejando supervalorizar minha performance de professor ao apresentar um show de soluções para os problemas, busquei apresentar inicialmente um raciocínio. Assim, elas deveriam primeiramente entender ou refletir sobre os contextos e as tramas interacionais em que estavam envolvidas e, depois, procurar em pesquisadores aqueles que tratariam da problemática em questão. A

---

<sup>26</sup>Como exemplo do mercado de propostas de dicas e conselhos para ação intergeracional, existe o livro *Limites sem Traumas*, de Tania Zagury (2001), onde ela apresenta uma distinção entre necessidades e desejos, levando o leitor a pensar sobre os limites a partir dessa distinção, dando dicas do cotidiano sobre a melhor forma de estabelecer os “limites”. Outra obra nesse sentido é *A arte de dar limites*, de Luiz Hanns (2015), onde, no capítulo 20, o autor apresenta passos para a construção de um projeto de mudança comportamental do(a) filho(a) sem limites. É interessante pensar que a sociedade de consumo está constantemente buscando nichos de consumidores interessados, no caso, em produções bibliográficas voltadas à autoajuda para problemáticas contemporâneas referente às relações adulto/criança, como a questão da “criança sem limites”.



ideia foi relacionar teoria e prática<sup>27</sup> para além dos limites e das possibilidades da real transformação nos locais de trabalho por parte delas, já que o assunto da “ausência de limites” das crianças tratava-se de um fenômeno abrangente e não dependia somente da vontade de uma educadora, mas também de questões relativas à escola, à comunidade envolvida e à própria sociedade contemporânea.

Tudo isso, no entanto, parecia frustrante demais, era muito complicado, considerando suas ansiedades cotidianas que transpiravam vontades de encontrar uma receita e uma dica eficaz. Sabia que a ideia de um saber-fazer significava, possivelmente, uma certa segurança e um *status* no meio de trabalho, mas eu tinha dificuldade em me ver como um sujeito pronto para dar respostas que satisfizessem os sentimentos das educadoras, como uma fórmula ou cálculo pronto para ser aplicado aos problemas matemáticos da vida.

De modo geral, a expressão “impor limites” significava para as educadoras estabelecer certas regras relacionadas à normatização comportamental das crianças, principalmente, para aquelas que apresentam dificuldades de aceitar a ordem adulta estabelecida na sala de aula ou na instituição. Toda vez que elas expressavam a necessidade de “impor limites”, soava como uma postura um tanto autoritária e adultocêntrica, já que não se pode esquecer que as crianças não agem de forma isolada, mas constroem suas experiências junto com os adultos<sup>28</sup>. Isto é, tratava-se de considerar o fenômeno na sua dimensão relacional, mas não deixando de lado as particularidades dos sujeitos nas situações interacionais.

Nesse período, eu compartilhava a ideia de que se deve construir com os pequenos “as combinações” sobre o convívio na sala de aula. É difícil não concordar com a necessidade de combinações quando se pensa um ambiente com um grupo de vinte crianças convivendo diariamente. Contudo, isso não significava que elas não estivessem levando em conta ou não tivessem tido contato, de algum modo, com a ideia de “construção de regras”, de “escuta” e de “diálogo”, maneiras de interação e comunicação bastante valorizadas e vastamente divulgadas em nossos dias, em especial no mundo da educação formal contemporânea. Então, perguntava-me: onde estava a dificuldade? As educadoras costumam realizar combinações? Sempre? Nem

---

<sup>27</sup>Entre uma variada produção sobre a relação entre teoria e prática, destaco aqui os textos de Souza (2001) e Carlos Rodrigues Brandão (1984).

<sup>28</sup>Seguindo as pesquisas e os estudos sobre infância, Flávia Pires (2008) lembra que não há criança isolada no mundo, sem relação com os adultos. Por isso, é importante estudá-la nas relações com outros grupos sociais.

sempre? Existe a escuta e o diálogo entre educadoras e as crianças e qual significados destas noções interacionais? As crianças aceitam ou obedecem as combinações quando participam delas? Se não obedecem, por que isso acontece e como as educadoras lidam com as contrariedades que afrontam suas ordens?

Nesse sentido, várias questões surgiram a partir de meu maior interesse pelo tema. Por isso, realizei uma investigação exploratória com as alunas do curso Normal, pois tinha como pressuposto que os dados analisados me dariam mais subsídios para investir em um empreendimento desafiador e com prazo mais extenso de pesquisa em uma instituição específica.

## 2.2 UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA NO CURSO NORMAL

Como professor-pesquisador e com o intuito de entender melhor a percepção das alunas sobre a temática da “ausência de limites” ou “falta de atitude”, realizei uma pesquisa exploratória no mês de julho de 2012, quando já estava interessado em conhecer melhor a opinião dessas trabalhadoras sobre a realidade de trabalho. Elaborei um questionário com o recurso do Google Documentos (Docs) contendo 12 questões fechadas, com opções de respostas, e mais 13 perguntas abertas, buscando a opinião delas com relação a certos discursos comuns de sala, como: família desestruturada, limites, agressividade, crise de valores. O objetivo principal consistiu no entendimento da visão das educadoras sobre algumas questões relativas ao cotidiano de trabalho junto com as crianças, nas escolas de educação infantil, com base em enunciados que eu costumava escutar em discussões em sala de aula e em trabalhos escritos.

Com base nos resultados da pesquisa de 2012, as educadoras possuíam em média 36 anos (com variação de 18 anos a 60 anos), com experiência profissional na educação em torno 2 a 5 cinco anos, sendo 70% delas na Educação Infantil. Do total das entrevistadas, 90% enxergavam a educação como um campo de atuação e carreira profissional, apesar da baixa escolaridade. Muitas dessas educadoras acessaram o mercado de trabalho de forma circunstancial, a partir de convites de

familiares, de colegas, de conhecidas ou de uma rede de mulheres, bem como em razão da proximidade de casa ou até mesmo pela experiência como mães.

Então, nesse período, foi possível perceber que, em muitos casos, não houve um investimento prévio referente a um projeto de vida profissional para atuação nas escolas infantis comunitárias, apesar das exigências legais e de mercado na direção de uma crescente qualificação profissional. Dependendo da instituição, o curso de educadora assistente, com duração de 4 meses, tem sido normalmente o requisito suficiente para garantir a permanência das educadoras trabalhando na instituição. No entanto, a partir de 2017, a Secretaria de Educação do município de Porto Alegre (SMED), começou a utilizar um documento chamado Marco Regulatório<sup>29</sup> (Lei Federal nº 13.019), que regulamenta a parceria entre administração pública e organizações da sociedade civil. Esta questão será melhor discutida no capítulo 8.

Ainda com relação aos resultados do questionário, gostaria de destacar duas perguntas. A primeira questionava o seguinte: *Existe algum aspecto que deixa você preocupada(o) com relação às crianças na atualidade?* Na época, segundo semestre de 2012, as respostas foram quase unânimes ao indicarem a “falta de limites e a agressividade” das crianças nas escolas. No entanto, quando questionadas sobre *qual era o maior problema encontrado na escola em que trabalhavam*, a maior frequência (47%) de respostas ficou em torno da “falta de apoio e participação dos pais”, seguida de 30% que citava a “sobrecarga de trabalho, baixa remuneração e qualificação das educadoras”.

Na realidade, esses problemas acima destacados estão interconectados e fazem parte de um cenário complexo<sup>30</sup>, onde as condições de trabalho, as visões de mundo relativas às formas de educar, aos papéis estipulados para o universo familiar e para as instituições de educação infantil, além da concepção do lugar da mulher/educadora e a posição das crianças nas escolas de educação infantil, são partes interlaçadas de uma realidade que influencia o processo educativo institucional de crianças pequenas. Enfim, são pontos fundamentais e problematizados, de certa forma, em outras pesquisas, debates e documentos científicos e governamentais

---

<sup>29</sup>Para maiores informações sobre o Marco Regulatório, é possível consultar o site da prefeitura de Porto Alegre, disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=1241](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=1241)>. Este documento atinge diretamente, a partir de 2018, a instituição Fátima, por causa da exigência de pelo menos as turmas de Jardim terem educadoras com o mínimo de formação no Magistério.

<sup>30</sup>Este cenário deve ser pensado a partir da própria história e situação atual da qualidade da educação infantil, como aponta em Campos (2006).

sobre a realidade brasileira na educação infantil. Por exemplo, no documento chamado “Política de Educação no Brasil: Relatório de Avaliação” (MEC, 2009)<sup>31</sup>, são discutidas e problematizadas questões como as desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira e como isso reflete em diferenças na qualidade dos serviços prestados às populações, principalmente, mais pobres, onde há carência de uma infraestrutura adequada para a educação das crianças pequenas e de uma qualificação profissional para as mulheres trabalhadoras<sup>32</sup>, na sua grande maioria. Essa reflexão atinge a instituição Fátima investigada e apresentada no próximo capítulo.

Agora, retornando ao questionário no curso Normal, segundo as respostas das alunas, há dois “grandes discursos” em suas falas. Em primeiro lugar, existe uma ideia que prepondera, a de que a participação dos familiares ou responsáveis é fundamental para que as educadoras possam resolver o segundo grande discurso: “a ausência de limites das crianças”. Independentemente da validade do raciocínio que liga a família (causa) e a criança (consequência), essas noções representam aqui uma forma de crítica social, uma competência analítica das educadoras ao avaliarem suas realidades de trabalho. Contudo, entende-se ainda que esse modelo explicativo atualiza ou transforma modos de pensar e de construir a realidade por meio de práticas culturais cotidianas, as quais repercutem nos modos de educar as crianças frequentadoras das instituições educacionais.

Tal fato (dos modelos explicativos) se confirmou, de algum modo, quando estive observando na escola Fátima em 2014, o Maternal II. Ao estar na turma observando, percebi que a educadora Ana Paula, responsável pela turma, tratava de maneira diferente as crianças, umas com mais severidade, outras com mais gestos de carinho. Por meio de minhas observações, percebi que ela tratava com um carinho diferenciado o menino Victor. Na época, acabei comentando com a Ana Paula o carinho demonstrado por ela com o Victor. Então, ela me explica: “*Eu gosto dele, meu xodó, o pai dele também*” (dá uma risada discreta). “*Como assim?*” eu pergunto. “*Ah,*

---

<sup>31</sup>Link para o documento sobre a avaliação da educação infantil (2009) disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>.

<sup>32</sup>A condição de ser mulher intensifica ainda mais as tensões no meio de trabalho, já que ainda há exigências culturais frente ao sexo feminino com relação aos cuidados com as crianças. No entanto, hoje é possível encontrar discursos entre as educadoras entrevistadas que se contrapõem às representações que fundamentam ideias como *ser mulher e gostar de criança* como condição suficiente para o ofício de *educadora de creche* (TEDRUS, 1998).

*estou iniciando uma relação com o pai do Victor*". Busquei realizar uma avaliação sem um viés moralista sobre este fato, mas o que me chamou a atenção foi o contraste nas formas de tratamento. Isto é, com o menino Victor eram utilizadas palavras como "meu amorzinho", "minha paixão"; na hora do "soninho", ela ficava ao lado dele, abraçada nele, já com outras crianças, mesmo elas pedindo um carinho, era difícil conseguir algum retorno. A outra educadora, a Magali, volante da turma, demonstrava mais carinho e atenção ao restante da turma do que Ana Paula. Então, o que se pode entender é que existem idiosincrasias na forma como cada educadora se relaciona com as crianças e como isso tem relação com a compreensão que elas têm das famílias.

Com relação à Ana Paula, como moradora local, o contraste que transparecia não era somente pelo fato da sua postura com relação ao Victor, mas seus julgamentos com relação a certos pais, possivelmente repercutindo no tratamento com as crianças. Ela costumava dizer que "*tem mães que estão em casa agora, dormindo, namorando e não tão nem aí com os filhos*"<sup>33</sup>, ao comentar sobre o perfil de certas mães que não trabalhavam e deixavam os filhos até as 18 horas. No entanto, observando os horários de saída das crianças do Maternal, percebi que os pais poderiam chegar desde as 16h30min, com mais intensidade a partir das 17 horas, e poucas (duas ou três) crianças ficavam até o último horário (18h30min). Esta crítica com respeito a determinadas mães não era somente de Ana Paula, era um discurso comum de escutar. Nesse sentido, penso que essa forma peculiar de olhar para certas mães poderia repercutir no modo de se relacionar com as crianças, principalmente ajudando no enquadramento de estarem sem "limites".

Com relação ao curso Normal o qual obtive dados para compreensão inicial sobre "os limites", foram muitas contribuições e reflexões junto às educadoras do curso, além de incursões em campo realizadas esporadicamente a determinadas escolas infantis, onde as alunas trabalhavam e, assim, ajudavam-me a desenvolver um projeto de pesquisa de doutorado. Desse modo, já como aluno de doutorado na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), a partir de março de 2013, resolvi iniciar

---

<sup>33</sup>Sarti & Maranhão (2010, p. 229) comentam: "a tolerância às transgressões das regras da creche responde à lógica das relações de gênero. Como se espera que seja a mãe quem cuide, ela deve cumprir rigorosamente as regras, enquanto há uma evidente complacência em relação ao pai que não as cumpre". Nesta pesquisa, a ausência de discursos com relação aos pais sobre a responsabilidade nos cuidados, ou mesmo no estilo de vida dos pequenos, indica uma centralidade da figura feminina na culpabilização caso alguma criança seja "sem limites".

minha jornada de pesquisador e escolher uma entidade educacional entre tantas, até então visitadas por mim, para desenvolver meu trabalho de pesquisa, com entrevistas e observação participante. Uma investigação em uma instituição específica foi uma proposta que surgiu como uma possibilidade de maior aprofundamento no tema. A partir desse momento, busquei pensar sobre o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, tendo como base meu conhecimento prévio de algumas instituições comunitárias com que já tinha tido contato e onde também percebia que os problemas eram muito semelhantes no que diz respeito à reclamação das condutas infantis. Havia um fato social, um olhar sobre a infância que precisaria ser mais bem problematizado.

Então, foi feita a escolha após algumas incursões. A instituição comunitária pela qual optei está situada no bairro Bom Jesus, sendo conveniada com a Prefeitura de Porto Alegre, seguindo um padrão das instituições nas quais as alunas e educadoras costumam trabalhar. Nesse sentido, a instituição Fátima apresenta muitas semelhanças com a realidade social de muitas outras escolas comunitárias que eu já conhecia em Porto Alegre a partir do universo de trabalho das educadoras.

### 2.3 DA FILANTROPIA À INSTITUCIONALIZAÇÃO EDUCACIONAL E INFANTIL: CUIDADO, CRIANÇAS E COMUNIDADE

*Bom Dia Como Vai*

*Bom dia coleguinhas como vai?*

*Bom dia coleguinhas como vai?*

*Bom dia, Fernando. - Bom dia!*

*Faremos o possível para sermos bons amigos*

*Bom dia coleguinhas como vai?*

*Bom dia, Paulo. - Bom dia!*

O contato inicial é parte do processo de escolhas de um pesquisador, eu precisava saber qual escola eu observaria durante meu doutorado a fim de entender melhor como a noção de “limites” aparecia no cotidiano de uma instituição, já que a frequência de discursos das educadoras sobre este tópico era algo que não podia ser



desconsiderado como uma maneira de entender e explicar as atitudes infantis, bem como as relações com os adultos. Contudo, no processo de escolha de um universo específico de investigação, tinha um importante aspecto a ser levado em conta, que foi considerar a receptividade e o interesse da direção e da coordenação da escola para que eu realizasse minha pesquisa na instituição. Outro fato que facilitou bastante foi ter tido uma ex-aluna (Sônia) e ex-funcionária bem-conceituada na instituição escolhida. Essa ex-aluna me apresentou para a direção, e esse passo foi importante em uma rápida construção na relação de confiança, facilitando, assim, a minha entrada em campo.

Quando cheguei pela primeira vez na instituição, em junho de 2013, já na entrada, deparei-me com um quadro com dois pequenos anjos, logo acima do portão, suspenso nas grades que dão acesso ao pátio interno da instituição.

Figura 1 – Os anjos logo na entrada

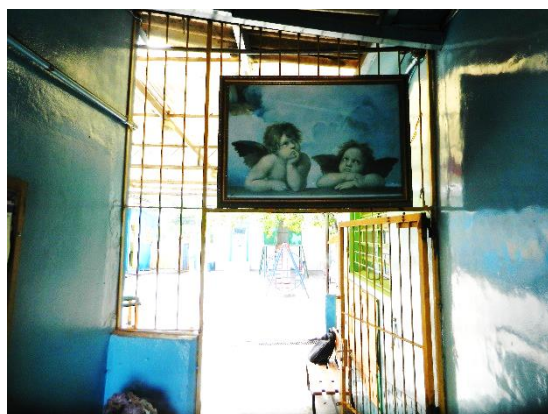


Figura 2 – Os anjos logo na entrada



Fonte: acervo do autor.

De forma imediata, pensei nas construções históricas referentes às concepções de infância e ao sentimento que foi sendo construído no imaginário social renascentista (ARIÈS, 1981). No período renascentista, começaram a aparecer nas pinturas meninos nus, gordinhos ou fofinhos, com asas (Putto), ilustrando uma representação iconográfica de infância no século XIV e estendendo-se até o final do século XVII. Pensei, então: quais representações de infância estão presentes em um ambiente de escolarização? Já sabia que tinha, pelo menos, uma tarefa naquela instituição educacional. Eu já tinha algumas pistas sobre as representações de infância das educadoras, pois vinha acompanhando manifestações delas sobre as



crianças em sala de aula e, inclusive, com eventuais visitas em campo em algumas “entidades”.

Ao longo de minhas observações, ao escutar as educadoras, percebi que a “inocência”<sup>34</sup>, normalmente associada aos anjos, também estava presente entre outras representações de infância. Inclusive, foi possível ainda identificar outra concepção que, de alguma maneira, vem a se opor à da inocência como, por exemplo, a da “esperteza ou da malandragem” de certas crianças pequenas quando buscam “testar” os adultos a fim de conseguirem desequilibrar as relações assimétricas de poder intergeracionais favoráveis aos adultos. Esta reflexão será melhor apresentada no capítulo 5.

Nesses primeiros dias, em junho de 2013, achei conveniente conversar e iniciar minhas entrevistas a partir da presidente<sup>35</sup> da creche. Neste encontro, foi possível inferir que a condição social das crianças, muitas em situação de vulnerabilidade, é um aspecto que ajudou a construir uma narrativa sobre a própria história da instituição e seu papel assistencial<sup>36</sup>. A presidente Olga comenta:

Há 56 anos, aqui era Mato Sampaio. Dona Marieta veio trazer a empregada e viu crianças na rua chorando, elas estavam sozinhas e não tinham comida... Aí começou esse trabalho com crianças, as mães poderiam trabalhar com tranquilidade, eram crianças de empregadas domésticas... Aqui as crianças têm proteção, alimento, já lá dentro na vila é um mundo violento, um mundo cão... Não conseguem sair de um círculo, aqui é um outro meio, aprendendo valores, o que é o amor, comer direito, se portar e tudo...

---

<sup>34</sup>A inocência e a ingenuidade são representações que acompanham a história do nascimento do sentimento de infância. Normalmente, representa um ser ainda em formação, essencialmente com carência de experiência e conhecimento e, por isso, com certa liberdade da culpa moral. A inocência representa uma imagem nascida na sociedade ocidental cristã, sendo assim uma construção histórica (JAMES, 2012).

<sup>35</sup>Na época desta entrevista, a presidente, a diretora, as coordenações e os servidores administrativos eram moradores de outros bairros de classe média em Porto Alegre. A presidente morava na época no bairro Higienópolis, e sua filha, a diretora, no bairro Jardim Botânico. Nas entrevistas, evidencia-se um discurso de distinção (*outsiders*) diante do modo de vida da comunidade local. As leituras feitas pelos *outsiders* sobre a realidade da vila Bom Jesus perpassam um olhar de quem não pertence à comunidade local do entorno da instituição Fátima. Eles buscam distinção e, ao mesmo tempo, procuram uma identificação e aproximação com as pessoas moradoras do local.

<sup>36</sup>De acordo com Müller (2010): “Apesar dos estigmas que ainda pesam sobre a creche, decorrentes de sua origem e de seu histórico assistencialista, esse espaço educacional tem se tornado gradativamente um serviço imprescindível para o crescimento e o desenvolvimento infantil, incorporado no imaginário social, com o qual as famílias contam, precisam contar, para compartilhar o cuidado e educação das crianças.” (p. 225-226).

Nesse sentido, no início, a proximidade com a comunidade local ocorreu através de ações de cuidado e assistência às crianças e às mães da comunidade<sup>37</sup> de forma esporádica e filantrópica, com a ajuda do Lions Clube Floresta. A partir desse contato e dos serviços prestados, uma “entidade” é fundada no ano de 1957, intensificando nesse período a distribuição de ranchos, a oferta de sopão e roupas, além de ajuda a doentes com tuberculose. Sem uma data precisa, a diretora Sílvia – filha da presidente da instituição, “dona Olga” – expõe que conseguiram um terreno para construir uma casa de madeira, com telhado de zinco, onde iniciaram-se os primeiros atendimentos e cuidados com as crianças. Neste espaço construído, os serviços foram mantidos para a comunidade local e de baixa renda por meio de doações de roupas, alimentos e brinquedos. Mais tarde, as ações ganham corpo na forma de associação comunitária até, finalmente, passar para instituição educacional. De acordo com a diretora Sílvia, a creche, desde sua fundação, passou por algumas construções e reformas, associadas aos problemas financeiros, comprometendo a qualidade dos atendimentos educativos para as crianças.

Alguns meses mais tarde, converso novamente com a diretora da instituição, agora em outubro de 2013, e ela conta um pouco mais sobre a história de origem desta organização não governamental quando assume a responsabilidade da instituição Fátima em 1993. Seu objetivo foi o de ajudar com os problemas financeiros e com o serviço de atendimento de aproximadamente 40 crianças naquele período. De acordo com Sílvia:

Quando minha mãe assumiu 20 e poucos anos atrás tinham 80 pessoas só, hoje são trezentas. Então, era bem menor, era poucos prédios, tinha gente que trabalhava sem carteira assinada, viviam à base de doações. Teve uma época que tinham pessoas que trabalhavam aqui sem remuneração pra ter onde deixar seus filhos e ter o que comer. Eram bem no sentido de associação de bairro, eu ia pra ajudar a limpar enquanto isso meus filhos estão com umas tias, daí eu posso comer e meus filhos podem comer... Então foi com o conveniamento com a prefeitura que a história da Fátima mudou. Então, uma vez firmados estes convênios, tinha um dinheiro certo que entrava todo mês, isso foi em torno de 15 anos, mais ou menos isso. Com este conveniamento todos passaram a ter carteira assinada, direitos

---

<sup>37</sup>De acordo com Gomes (2002), as creches foram uma dessas formas de assistência social com intuito não só de garantir um desenvolvimento às crianças, mas também de educar os pais, quanto aos modos de ensinar seus filhos e a evitar a criminalidade e os hábitos inadequados.

trabalhistas, com esse dinheiro certo que entra todo mês deu pra dar conta da alimentação, do material pedagógico e o salário.

Foi somente em 1996, segundo relatos da diretora Sílvia, com o convênio financeiro firmado com a prefeitura de Porto Alegre, mais precisamente, com a Secretaria de Educação (SMED) e com a de Assistência Social (FASC), que a situação da creche se modificou positivamente. Ao avaliar a história de dificuldades da instituição e, quando Sílvia olha atualmente, constata que houve o aumento no número de crianças, bem como também houve a melhora na qualidade da alimentação e dos materiais pedagógicos, além da possibilidade de oferecer novos contratos para as educadoras com carteira assinada. Para quem chega na instituição, é possível ver uma placa da prefeitura de Porto Alegre anunciando o convênio.

A partir do convênio e da terceirização dos serviços municipais, foi possível garantir turmas de Berçário (1 e 2), duas de Maternal (1 e 2) e duas de Jardim (A e B), além do funcionamento do Serviço de Atendimento Socioeducativo (SASE) e do Serviço de Atendimento Familiar (SAF) vinculado à Secretaria de Assistência Social (FASC), na mesma área da escola, com o serviço de apoio de uma assistente social e de uma psicóloga para atender à comunidade local e prestar atendimentos a crianças e adolescente de 6 a 14 anos em situação de proteção e vulnerabilidade econômica e social.

Logo que você entra no pátio central da escola, é possível avistar a casa do SASE em cor branca, onde os jovens são atendidos. Em outra parte, com uma estrutura maior, um prédio todo azul é onde são atendidas as crianças de Educação Infantil. É possível encontrar, ainda, dois refeitórios, sendo um específico para as crianças pequenas da educação infantil e, ainda, há um laboratório de informática e uma quadra de basquete e futebol no fundo do terreno.

Figura 3 – O pátio



Fonte: acervo do autor.

O pátio central é com piso em cimento, onde podemos ter uma visão quase completa dos serviços da creche e onde as crianças costumam brincar, correr, rir, chorar etc. Neste espaço do pátio, também fiz algumas observações, buscando me familiarizar com o ambiente institucional. Ali é possível observar brinquedos ou instalações de fábrica típicas de espaços educativos como uma escola de Educação Infantil ou *playgrounds* em condomínios encontrados pela cidade. No pátio existe uma pequena casa em polipropileno, assim como dois pequenos fogões de plástico, um escorregador em formato de castelo, um túnel, triciclos, um carrinho de pedalar, bancos, uma série de carrinhos e brinquedos pequenos, todos com o mesmo material industrial.

Há também outro espaço separado, para as crianças do berçário, onde existe um escorregador em madeira, um balanço coletivo no formato circular, banco em madeira. No fundo da instituição, há ainda uma quadra poliesportiva. Enfim, existem diferentes possibilidades de brincadeiras, apesar dos brinquedos serem pré-fabricados e, sob certo aspecto, definirem a extensão do que se pode brincar. Acrescenta-se na descrição acima que, de 2013 a 2017, novos artefatos voltados às brincadeiras infantis foram dispostos no pátio, como: a casinha em forma de castelo e um material chamado *poliplay*, pois busca explorar diferentes possibilidades de interação com as crianças.



Figura 4 – O “castelo de princesa” e um novo *poliplay*



Fonte: acervo do autor.

É possível observar que as crianças inventam brincadeiras a partir dos brinquedos disponibilizados a elas no espaço externo. Com certeza, existem limites físicos e espaciais com os artefatos e brinquedos disponíveis, mas os pequenos dão novos sentidos, ultrapassam os limites de infraestrutura. Lembro-me dos meninos deixando os carrinhos deslizarem sobre uma pequena rampa onde costumam realizar apresentações festivas. Assim, o faz de conta ganhou asas, ou melhor, ganhou rodas e velocidade. Ou, ainda, recordo-me das meninas brincando no balanço coletivo, imaginando que estavam viajando para praia, onde encontrariam o mar. Nesses momentos, no pátio, o que se observa é que as crianças correm, demonstrando possuir mais liberdade de ação sem uma supervisão próxima como acontece na sala, apesar de existirem sempre algumas educadoras observando a todos no pátio.

O pátio foi um ambiente em que fiquei sentado ou caminhando e observando, conversando com as crianças. Era difícil acompanhá-las, pois não paravam facilmente, sempre estavam em movimento e, por isso, busquei não interferir naqueles momentos idiossincráticos em comparação com os ritmos adultos. Nesse sentido, eram evidentes as diferenças nos ritmos interetários no pátio, isto é, enquanto as crianças se movimentavam, suavemente, circulavam, riam e, às vezes, choravam devido a algum acidente, as educadoras estavam, quase sempre, sentadas conversando entre elas; sozinhas pensando em algo ou manipulando o celular;

acompanhadas de algumas crianças que pareciam desejar uma coisa material ou apenas um carinho e atenção. O cenário do pátio, com certeza, carrega um simbolismo quanto aos ritmos dos corpos, o modo como esses corpos interagem entre si. Para os adultos (educadoras)<sup>38</sup>, o olhar vigilante e a voz de censura representam indícios do papel a ser desempenhado ali. Por outro lado, estão as crianças sem maiores preocupações com os movimentos e nem com a imaginação. Possivelmente, elas sabiam que em sala não poderiam ter a mesma oportunidade, quem sabe, ao dar vazão às energias reprimidas, aproveitando a chance para se expressarem ao se sentirem mais livres para agir e interagir.

Figura 5 – O faz de conta



Fonte: acervo do autor.

Outro fato a destacar é que, nessa instituição, o prédio foi se constituindo e se moldando ao longo de seu período de existência, dependendo das condições

---

<sup>38</sup>Bachelard (1996) considera a infância como uma concepção que percorre o tempo de vida das pessoas e não somente o período em que somos crianças. Em uma situação no pátio, em conversa com a educadora Ana Paula, esta comenta sobre seu trabalho com crianças: “É preciso ser um pouco criança para se relacionar com elas”. É comum ouvir essa frase na sociedade, mas a observação de Ana Paula me parece que cria uma dicotomia entre o ser-adulto e o ser-criança, ou seja, o adulto necessita transformar-se em criança para brincar e interagir com os pequenos, o adulto não é pensado como alguém próprio para brincar ou assumir a imaginação nas brincadeiras. É necessária disposição e esforço do adulto, talvez esse raciocínio dificulte as relações intergeracionais.







bairros – Vila Jardim e Vila Bom Jesus – foram notícias nas páginas policiais devido às guerras entre facções ou gangues rivais de cada bairro. Dependendo da situação, ao dizer que mora na vila Bom Jesus<sup>39</sup>, o morador pode sofrer uma associação direta com a criminalidade, como, por exemplo, ao procurar um emprego. Esse fato me foi relatado por algumas educadoras quando falavam sobre suas experiências de trabalho. A esse respeito, a educadora Paloma comenta sobre sua saída de um emprego antes de vir trabalhar na escola infantil:

Daí teve um assalto. Daí acho que na outra semana teve outro assalto. Foi aí que apareceu o assunto que o cara tinha se enfiado na Bom Jesus. Meu serviço era na Protásio, não muito longe daqui. Eles não foram muito com minha cara, só tinha branco, só ia branco. Sei lá...

Apesar do bairro possuir uma diversidade populacional sob o aspecto cultural e econômico, houve, historicamente, uma construção no imaginário da população porto-alegrense de que é um bairro perigoso, já que “a Bom Jesus”, por vezes, está nas páginas policiais. Ao entrevistar as educadoras, maioria formada por moradoras locais, o tema da criminalidade sempre está presente de algum modo. Das poucas educadoras não residentes (cinco) com que tive contato desde 2013, três não trabalham mais na instituição. De forma geral, as educadoras residentes de outros bairros expressam certo estranhamento, como é o caso da Yolanda quando diz:

(...) tu tá numa comunidade onde a maioria tem alguma experiência, vive de alguma forma no dia a dia com o crime, com o tráfico, tanto dentro da família quanto fora, naqueles que cercam. (...) o desafio é tu conseguir plantar uma sementinha para que a criança não ache que tudo é só crime, droga, funk.

Ainda nessa linha de raciocínio, comenta a educadora Andreia, também não moradora local:

Eu ficava pensando na Bom Jesus... Nunca tinha vindo, só via no jornal isso e aquilo na Bom Jesus, a tia me dizendo que as meninas tinham 12/13 anos e eram maiores que ela, aí quando ela me disse que ela seria a coordenadora

---

<sup>39</sup>Em situação de entrevista, a presidente Olga comenta que a avenida Protásio Alves divide dois mundos (bairros Bom Jesus e Chácara das Pedras – classe média-alta). Ela diz: “*Divide o mundo de lá e o mundo de cá, tão próximo e nunca eu tinha visto esse mundo que precisa tanto de nós sabe... A gente precisa se doar para esse pessoal para mostrar que existe um mundo legal fora daqui.*”.

né e eu poderia ficar no lugar dela, que ela me indicaria, eu fiquei apavorada porque tudo o que eu vejo na TV. Aí ela me dizia aquelas coisas, as crianças fazem um monte de coisas com a gente, não sei o que dá vontade de desistir pelo tamanho, aí eu falei: meu Deus do céu! Se quando eu fui morar na Lomba do Pinheiro as gurias não gostaram de mim, imagina na Bom Jesus.

A diretora Sílvia, moradora de um bairro de classe média, comenta que muitas educadoras moradoras do local conhecem pouco, saem muito pouco.

(...) as nossas educadoras não sabiam aonde que era a exposição de Esteio, muitas que ainda estão aqui são as de 20 anos atrás, nós levamos elas no zoológico, nunca tinham ido no zoológico (Sapucaia do Sul), aí quando nós passamos na frente de Esteio: “mas o que é isso?”. “É a exposição!” Quer dizer, as nossas educadoras não sabiam aonde ficava. Então, pra ver como é pequeno esse mundo deles aqui, e quando nós chegamos aqui começamos a abrir um novo mundo para eles, para mostrar que existe um mundo melhor, que existem valores e coisa, né, aí a gente começou a pedir para elas estudarem, porque elas achavam que só saber cuidar de criança era bom.

A partir dos dados das entrevistas, constata-se que a maioria (oito) das educadoras é moradora do local, bem como possui filhos, familiares, amigos ou conhecidos trabalhando ou frequentando a instituição educacional. Elas possuem histórias de vida que se passam desde crianças nas comunidades próximas da instituição e reconhecem os perigos de criar as crianças em algumas áreas da vila Bom Jesus. Algumas delas já perderam familiares para o tráfico, já estiveram envolvidas na busca de recuperação de irmãos, maridos. Apesar de tudo, é possível perceber que há uma identidade territorial nas falas delas, justamente resultado de suas trajetórias de vida ali. Não há consenso entre elas sobre ficar ou se mudar do bairro Bom Jesus; no entanto, muitas reportaram que, apesar de tudo, “*aqui é bom de morar, conheço muita gente, a vizinhança, é perto de tudo...*”.

Ao pensar a instituição de educação infantil pesquisada, percebe-se uma retórica comum nos discursos das trabalhadoras não residentes do bairro, por que não dizer civilizatória<sup>40</sup>, com relação ao processo de cuidado das crianças, assim como para com as próprias educadoras residentes na localidade. A diretora Sílvia, por

---

<sup>40</sup>De acordo com Leão (2007), em Norbert Elias o processo civilizatório significa um longo percurso de formação de sensibilidades, de preparação moral das crianças para a entrada na vida social, com autocontrole e autodisciplina e a vigilância dos adultos.

exemplo, analisa a escola e a comunidade local a partir de um olhar comparativo entre o *modus vivendi* desta comunidade, por ela atendida, com uma perspectiva e um modelo de vida idealizado e associado à classe média<sup>41</sup>, à qual ela pertence e da qual possivelmente fez parte durante toda sua vida. Na mesma direção, a presidente, mãe da diretora Sílvia, comenta sobre a comunidade local:

Aqui as crianças, muitas, estão soltas nas ruas, as mães estão trabalhando, os maridos são alguns envolvidos com as drogas, não assumem os filhos, são reprodutores. Sobra para as mães, então, muitas tratam os filhos gritando, falando tudo, empurrando, dando tapa nos filhos, assim que resolvem os problemas. Onde eu moro, só tem pessoa passeando com o cachorro, onde estão as crianças? Não tem mais...

De acordo com diretora Sílvia, apesar das distinções de classe socioeconômica, a questão dos “limites” é uma problemática em todos os níveis sociais. Apesar das diferenças nos estilos de vida, Sílvia afirma que, no decorrer dos anos, a “entidade” criou laços de solidariedade e de confiança com a comunidade. Algumas educadoras já frequentaram a instituição no passado, quando crianças, e hoje representam aquela geração de mulheres locais que optaram, em algum momento, por trabalhar com as crianças. Mas, quando se pergunta sobre as relações da escola com as famílias locais, há um discurso comum que diz: “a educação deve vir de casa, aqui nós complementamos, ajudamos, auxiliamos”. Traçar limites claros é o propósito, pelo menos discursivamente, entre o que a instituição se propõe a realizar educacionalmente com as crianças e o que a comunidade local – suas famílias – tem como dever primordial: preparar esses pequenos atores sociais para a vida coletiva. Embora exista a ideia de complementariedade na relação entre instituição e familiares, também é possível constatar os conflitos, inclusive a partir da noção de “criança sem limites”, cujos significados se reportam às discordâncias na forma como se educa as crianças.

---

<sup>41</sup>Cabe lembrar Fonseca (2000), que, em suas pesquisas na década de 1980, chamava a atenção para certos estereótipos criados pelas camadas mais favorecidas sobre os moradores pobres da vila no meio urbano. Do mesmo modo, Vieira (2006), em sua pesquisa em comunidades pobres, comenta que os meios de comunicação e o discurso geral da população ajudam a construir uma ideia de que aqueles que vivem no “morro” (na favela ou na vila) são moradores de um local perigoso, com “sujeira”, com criminosos e traficantes. Isso desfavorece um olhar mais atento à multiplicidade de sujeitos que habitam aquele lugar, suas histórias de vida, seus valores, suas diferenças.

Então, no interior da instituição, o que se pode perceber é que existe uma generalização de um estereótipo de morador local, já que desconsideram a diversidade quando desejam expressar o papel da “entidade” com a comunidade. É justamente pensando na diversidade cultural relacionada à desigualdade social e histórica brasileira que se verifica um estranhamento com relação ao estilo de vida de alguns moradores, com classificações e hierarquizações gerais baseadas em modelos familiares e formas de educação de crianças da classe média, também generalizadas. Essa perspectiva que hierarquiza representa disposições discursivas que estão presentes, principalmente, para aquelas pessoas que trabalham na instituição e são *outsiders* da vila Bom Jesus.

Por outro lado, conversando com a educadora Cinara (moradora local) em uma observação em sala (junho de 2017), pergunto a ela se já havia trabalhado em uma escola particular ou se gostaria disso. Cinara responde que nunca trabalhou e que não gostaria de trabalhar. Eu pergunto: “*Por quê?*”. Ela diz: “*Por que eu gosto de trabalhar com a comunidade, e na classe média é cheio de regras, eu não poderia nem dá meus gritos, que aqui é normal.*”. Essa fala, em uma conversa informal, revela que ela tinha consciência, de certa forma, das críticas que são feitas pela coordenação da educação infantil na instituição com relação a algumas educadoras, em virtude de hábitos locais como “falarem alto ou gritarem” com as crianças em sala. Interessante nisso é verificar o quanto é comum observar na instituição uma educadora pedir em voz alta, quase que frequentemente, para as crianças não gritarem, pedindo silêncio. Os gestos das educadoras dizem bastante sobre o tipo de relação construída com as crianças, bem como sobre o caráter normativo da instituição Fátima. É sobre esse assunto que trato a seguir.

### 3. NORMATIZAÇÃO, ROTINA E A RESTRIÇÃO DA AGÊNCIA<sup>42</sup> INFANTIL

#### 3.1 ELAS PRECISAM DE ROTINA

É difícil falar de uma instituição de educação infantil sem falar da existência de uma rotina, vista aqui como um dispositivo pedagógico estruturante e estruturador do cotidiano escolar. Eu tenho escutado, enquanto professor no curso Normal, a frase “*as crianças precisam de rotina*”. Ela é bastante comum no universo de quem trabalha com a educação de crianças. Normalmente, na educação infantil, é dado um peso importante para a relação da existência de uma rotina com a possibilidade de um melhor desenvolvimento organizacional da criança nos aspectos físicos, cognitivos, psicoemocionais e cultural.

A presença de uma rotina também pode ser verificada na instituição Fátima, pois, como as educadoras costumam comentar: “*a rotina é importante, porque faz bem para o desenvolvimento da criança*”. No entanto, gostaria de destacar outro aspecto em que a noção de rotina também pode estar implicada, isto é, sua carga moral implicada nas concepções e práticas educativas voltadas à educação das crianças. Independentemente de uma análise sobre o tipo ou a qualidade da rotina, ela carrega consigo um viés moral. Se uma criança tem ou não tem uma rotina, segundo avaliações institucionais, pode significar apreciações qualitativas e hierárquicas sobre determinada família ou sobre a própria criança. Então, o que se quer dizer também é

---

<sup>42</sup>De acordo com Ortner (2006, p. 58), agência é uma “capacidade de todos os seres humanos”. A agência pode ser encontrada tanto nos adultos quanto nas crianças. Ela significa poder (dominação e resistência) e intencionalidade (projeto, metas, vontades, desejos). Para Ortner (2006, p. 47), “O agente está sempre enredado em relações de poder, de desigualdade, de competição e assim por diante”. Analisando os contos de fadas, ela aponta que as definições de papéis colocam os personagens com mais agência do que em outros. No entanto, para esta autora, a dominação e resistência são uma “faca de dois gumes” (p. 4), visto que os aqueles que são subordinados “nunca são completamente destituídos de agência, exceto talvez nos contos de fadas” (p. 71).

que há uma relação entre a existência de rotina e a condição de ser ou não ser uma “criança sem limites”, já que a rotina é construída pelos adultos e as crianças devem se adequar a ela, com pouca participação interetária. De acordo com a educadora Ana Paula, em entrevista:

(...) A gente tem bastante criança que tão com problemas, nesse sentido assim de limite, de questões de rotina, de tudo, assim, sabe?! Questão bem estrutural, familiar mesmo... Que nem uma mãezinha, trouxe a filha pra creche, aí ele (irmão) não quis vim. Ela pegou e deixou eles em casa. Aí quando vem, vem agitadoíssimo. Fora da rotina, é aquilo que a gente comenta. Aí vem, quer fazer de tudo aqui. Aí não quer aceitar nenhuma regra. Três eu já te falei, mas eu não vou citar nomes.

O que se pode inferir é que a rotina está relacionada com a ideia de organização e responsabilidade perante as atividades do dia a dia, não somente na creche, como também na vida das crianças em casa. Ou seja, se não existe uma rotina em casa, esse fato atinge a escola e vice-versa. Ou seja, a rotina significa um modelo de gestão cotidiana, caso alguma família se distancie negativamente deste modelo (fabril), pode ser rotulada, assim como as crianças. Desse modo, a rotina pode ser também vista para além das instituições educacionais, podem significar modos de organização da cotidianidade, necessários à vida social. De acordo com Barbosa (2006, p. 37):

(...) É preciso aprender certas ações que, no decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Dessa forma, criamos e concebemos rotinas conforme nossos interesses e os objetivos nas interações e grupos sociais. De acordo com as observações na instituição investigada, a rotina representa um saber organizar o cotidiano de maneira rígida, que leve as crianças a se comportarem de forma ordeira. De modo que, saber-fazer ou garantir uma rotina significa também preservar um status profissional, bem como mostrar que a educadora é eficiente, hábil e experiente no “manejo” das crianças. A vigilância existe também entre colegas e, com relação à rotina, já escutei uma educadora comentando sobre outra colega que não trabalhava mais na instituição Fátima: *“A Sônia deixava as crianças muito soltas, acabava dando*

*problema*”. Por isso, a rotina significa, na perspectiva das educadoras, algo positivo para a criança e, inclusive, para elas próprias, pois assim os pequenos incomodam menos, não ficam “agitados”.

Na rotina na instituição Fátima, é prevista uma sequência de atividades, que devem se repetir durante os cinco dias da semana. A rotina é estruturada em etapas, já está dada, preestabelecida o que deve ser feito, como pode ser visto nas figuras 7, 8 e 9, logo abaixo. As imagens descrevem um conjunto de atividades que devem acontecer todos os dias, basta seguir o roteiro pré-estipulado<sup>43</sup>.

Figura 7 – Rotina: turma Maternal II



Fonte: acervo do autor.

Figura 8 – Tempos demarcados: chegada



---

<sup>43</sup>De acordo com RCNEI (Vol. 1, 1998): “A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela, e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.” (p. 73) Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>.



Fonte: acervo do autor.

Figura 9 – Tempos demarcados: saída



Fonte: acervo do autor.

De acordo com as observações em campo, a rotina na instituição investigada busca o cumprimento das atividades sob o olhar do relógio<sup>44</sup>. Lembro-me da educadora Cinara em sala, a cada período de tempo voltava seu olhar para o relógio, buscando calcular o término ou o início de uma atividade. Ortiz & Carvalho (2012, p. 87), levando em conta a rotina, em pesquisas e observações em escolas de educação infantil, dizem que:

O importante é ser “disciplinado” e obedecer à ditadura do relógio, estabelecida para o “bom funcionamento” institucional. O foco da organização institucional não é a criança, mas a própria instituição, seus profissionais.

A rotina esteve presente nos discursos das educadoras a partir de uma ideia básica: “se a criança não tem rotina, ela fica perdida, fica solta, ela precisa de rotina, senão toma conta”. Nessa lógica, a rotina representa formas de trabalhar com sensibilidades, tais como a “segurança” do porvir, a qual ajuda a gerar sentimentos

---

<sup>44</sup>Elias (1998), no seu livro intitulado *Sobre o tempo*, aponta que o relógio é um instrumento construído socialmente, sendo que ele transformou de forma objetiva e subjetiva os indivíduos. O relógio faz nascer um sentimento de pressão do tempo no cotidiano entre os indivíduos, cada vez mais intenso desde sua invenção. Elias ainda nos fala que o relógio, como medidor do tempo, representa uma instituição social do tempo, onde é necessário aprendermos como devemos nos portar diante do sistema de autodisciplina, de um processo civilizador que a nos é posto e que contribui para formar *habitus* sociais.

como o de “tranquilidade ou o de estabilidade” emocional nas crianças e, quem sabe, nas próprias educadoras. Foi possível perceber, em algumas observações, uma certa tensão da educadora Cinara quando se via sem saber o que fazer em momentos de descontinuidade da rotina.

Lembro-me de uma tarde em que as crianças estavam no pátio e começou a chover, ela teve que trazer as crianças mais cedo para a sala. Ao entrar na sala com as crianças, ela pede para todos sentarem, ela olha para o relógio (parece ter notado que ainda faltava um tempo maior que o esperado para o almoço). Então, ela liga a televisão e coloca um vídeo do Batman para as crianças assistirem. Cinara senta e acaba apanhando algumas agendas empilhadas sobre a mesa e inicia o processo de escrita de curtas mensagens aos pais, descrevendo pontos de cada criança com relação à alimentação, às ações fisiológicas realizadas e, porventura, algum recado importante. Enquanto escreve, ela fica atenta ao grupo dizendo: “*Vamos lá! Não é hora de conversar, é hora de olhar pra TV*”. Nesse instante, a Juliana olha para mim e levanta para vir na minha direção, parecia que queria falar algo. A educadora Cinara diz: “*Tá, Juliana, agora eu quero silêncio*” e chama-a para sentar ao seu lado. Ainda olha para os outros e diz: “*Eu quero silêncio, alguém tem algum problema de ouvido?*”.

Esse controle das ações das crianças, como já mencionado acima, parece representar a necessidade da estabilidade dos comportamentos e, quem sabe, do estado emocional das educadoras, já que a rotina esperada não seguiu exatamente os tempos preestabelecidos. O contrário é dar oportunidade ao medo de que as coisas (na turma) saiam do controle e isso, pelo que parece, não é algo que se deseja que aconteça. Pode-se dizer que a estabilidade das atividades e suas sequências estão diretamente relacionadas com uma invariabilidade das ações ou dos comportamentos no interior da turma e, desse modo, gerenciam o clima emocional de todos na sala, na lógica adulta.

Maria Carmem Barbosa (2006), a partir de pesquisas sobre a rotina, constata que existem certas instituições de educação infantil que produzem o mesmo diariamente, uma “rotina rotineira”, uma repetição de atividades todos os dias. Fato que, segundo Barbosa (2006), está mais voltado ao controle e à regulação, fundamentado em discursos científicos sobre as crianças e sobre a função da educação infantil. Porém, existem outras instituições em que, segundo Barbosa

(idem), é possível encontrar a repetição, mas onde também há espaço para a variação, a invenção e a criatividade.

Na instituição Fátima, encontrei um esforço cotidiano para garantir a necessidade de um ambiente escolar ordenado e tranquilo na ótica adulta. Em observação (julho/2014), em uma turma de Maternal II, optei por sentar nas cadeiras típicas de escola infantil em um canto da sala. Fiquei ali, sentado e observando, sendo que não demorou cinco minutos para as primeiras crianças começarem a demonstrar interesse. Assim, acabei atraindo olhares, mas a experiência desse contato com as crianças era algo ainda novo para mim. Ao se aproximarem, as crianças começaram a me cumprimentar dizendo: “Oi, tio! Oi tio!”, e logo perguntavam o meu nome e, ao mesmo tempo, diziam o nome delas. Lembro-me do Natan dizendo: “Tio, eu tenho uma bicicleta”. Daqui a pouco continua: “Tio, eu fui no cemitério”; “Tio, eu tenho um cachorro”.

A educadora da sala naquela época, Ana Paula, estava mostrando algumas imagens de animais e relacionando-as com determinadas canções tradicionais de repertório infantil. Por exemplo, ela mostra a imagem do sapo, então eles cantam: *o Sapo Cururu na beira do rio. Quando o sapo grita, ó Maninha, diz que está com frio. A mulher do sapo é quem está lá dentro. Fazendo rendinha, ó Maninha, pro seu casamento.* E assim outros animais e outras canções. Minha primeira impressão é que eles gostavam de cantar as canções que a educadora apresentava para eles. Depois disso, teve a hora do “brinquedo livre”. Eles brincam sozinhos, em duplas ou mais. Com o tempo, observei que as crianças têm preferências com quem elas querem brincar. Mesmo assim, foi comum ver algumas crianças brigarem ao disputar brinquedos. Normalmente resulta em choro quando uma das crianças perde o brinquedo, pois o(a) outro(a) toma dela com um puxão, sem ela perceber ou quando recebe socos, golpes na cabeça, empurrões etc. Em muitas circunstâncias, aos olhos da educadora Ana Paula, pareciam quase que normais aquelas agressões entre os pequenos, pois havia pouca intervenção por parte dela ou alguma ação pedagógica para reverter os conflitos, somente agia com gritos quando uma criança começava a chorar de forma mais intensa.

Depois da hora “livre” com os brinquedos na sala, as crianças precisam arrumar tudo e guardar os brinquedos. Está próximo da hora do almoço, programado para as 10 horas e 30 minutos, com duração até 11 horas, sendo logo em seguida a

hora do “soninho”. Contudo, antes de saírem para o almoço, costumam ficar sentados em volta das três mesas arredondadas.

Ana Paula diz para as crianças: *“Agora tudo mundo de cabeça baixa”*. Enquanto o tempo passa, eles começam a se movimentar. Em uma ocasião, lembro-me de que alguns começam a bater com as mãos na mesa, pareciam se divertir com aquele ato. Mas logo a educadora Ana Paula diz: *“Vão parar de bater, por que estão batendo?!”*. Ao mesmo tempo que fala, ela bate com os pés da sua mesa no chão e complementa: *“Aqui não é batuque, não quero ver um barulho”*. Silêncio total depois disso. Em seguida, ao saírem para o almoço, a professora pediu que todos ficassem em fila para ir até o refeitório, de mãos dadas ou segurando a roupa do colega da frente. Ao ver esse ritual tradicional, diria que é parte da história da educação escolar (MCLAREN, 1991), e observando as crianças em fila acabei me lembrando da minha infância, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com certeza ali, na creche, a disposição das crianças não era tão rígida em uma comparação com a minha época quando criança pequena, quando tínhamos que manter certa distância do colega, medida pelo comprimento do braço, e se posicionar na fila de acordo com a altura de cada um. Essa observação de que no passado havia maior rigidez quanto ao controle dos corpos, inclusive nos rituais escolares, é bastante comum nos discursos das pessoas quando comparam o ontem e o hoje, principalmente quando se pensa sobre as relações entre adultos e crianças. Mais adiante, retornarei a falar sobre esse aspecto.

Figura 10 – De mãos dadas



Figura 11 – A fila



Fonte: acervo do autor

Ainda em relação à formação da fila, observei que na mesma turma, em outros momentos, a professora tinha o hábito de falar com o tom de voz mais ríspido (talvez para algum observador ela estivesse gritando) caso as crianças não caminhassem no mesmo ritmo, pois acabavam parando ou se empurrando, soltando as mãos etc. O trajeto é curto para o deslocamento, em torno de 10 metros da sala por entre o corredor principal que leva até o refeitório ou pátio. Normalmente é um momento tranquilo, mas também pode haver algumas situações em que a educadora tenciona a relação entre eles quando, por exemplo, chama a atenção dos pequenos, com comandos: “prestem atenção”, “cuidado”, “não soltem as mãos”, “vamos voltar para sala e repetir essa fila de novo até o refeitório”, “o que está acontecendo aí”, “de novo fulano”, etc.

A organização em fila, naquele momento, significava uma forma de manter a ordem até chegarem ao refeitório ou outro espaço, como também acontece na maioria das escolas. No entanto, o ritual da fila, nesse contexto, também remete às práticas de controle e disciplinamento<sup>45</sup> dos corpos (FOUCAULT, 1989). De modo que pensar sobre a “criança sem limites” é pensar também nesses momentos do cotidiano da escola infantil, onde existem modos de interação com as crianças relacionados a determinadas concepções de infância<sup>46</sup>, como a de “criança inquieta, que não se controla” (emocionalmente), por isso a indispensabilidade da fila como forma de contenção. Caso a educadora perca poder de comando, certas atitudes dos pequenos podem ser vistas como uma ameaça à sua condição de “domínio de turma”, pois não conseguir deixar as crianças calmas e tranquilas pode comprometer o desenvolvimento das atividades rotineiras. Nesse sentido, caso haja uma frequência na “falta de pulso”, a educadora pode ser interpretada pelas colegas como alguém que precisa melhorar nesse quesito, podendo ser estigmatizada por não conseguir “segurar” a turma.

---

<sup>45</sup>Para Foucault (1989), a disciplina: “(...) não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia” (p. 189).

<sup>46</sup>Com base em Fonseca (1999), existem algumas percepções contemporâneas de infância quando analisa expressões como “criança cidadã”, “criança abandonada” e “criança absoluta”. Esta última representa aquelas “sem limites”, onde as fronteiras entre os direitos dos adultos e das crianças se confundem, isto é, quando é reforçada a ideia da “criança-cidadão” ou da “criança-rei”, repleta de direitos como cuidados e atenção, mas que não tem delimitadas, em muitas situações, diretrizes sobre o que pode ou não pode ser realizado na relação com o mundo adulto.

Em outubro de 2016, a educadora Fabiane estava substituindo a Cinara e, logo após o lanche, com as crianças sentadas esperando os comandos sobre o que fazer, Fabiane diz para a turma: *“Hoje não tem pátio, porque de manhã estava uma bagunça!”*. Nisso a Clara fica braba e começa a ficar inquieta, mexendo-se na cadeira, empurra o Pedro, que estava ao lado, dizendo: *“Eu quero mais espaço”*. Nesse momento, Fabiane engrossa a voz e diz: *“Clara, te aquieta, estão todos quietos aqui”*. Mais tarde Fabiane<sup>47</sup> comenta: *“Clara costuma surtar, mas fazia isso muito com a Cinara, tem que manter rédea curta com ela, não dá pra dá bola para os choros, as manhas, se ela ficou braba eu fico mais ainda...”*. De forma sutil, sem entrar em maiores detalhes, Fabiane critica Cinara com relação ao tratamento dado à menina Clara quando começa a se comportar “inadequadamente”. Então, o que a educadora Fabiane estava procurando me informar é que, dependendo da educadora, as crianças terão certo tipo de comportamento, e ela sabia como lidar com a Clara, famosa pelos atos intempestivos em sala, como chorar, sair porta afora, bater em algum colega, encolher-se em um canto e ficar emburrada, como me foi dito e também observado em algumas cenas de conflitos com a Clara como protagonista. Situações que serão melhor comentadas no capítulo 5.

Já com relação à rotina, pude perceber que há muita semelhança entre o que acontece no Maternal II e no Jardim A e B. Com relação às atividades, estas dispõem tempos bem demarcados, refletindo uma preocupação com uma ideia de ordem e organização da escola, bem como colaborando com a noção popular, já mencionada anteriormente de que a “criança precisa de rotina”.

---

<sup>47</sup>Então, existem diálogos, interações, alianças, afirmações de posições que acontecem sorrateiramente no cotidiano escolar, na forma de comentários, de queixas sobre a colega, sobre a forma como se trabalha etc. Em uma situação de observação de campo, Fabiane, a educadora “volante”, substituindo Cinara em razão da gravidez, novamente comenta algo sobre a Cinara. Fabiane diz: *“Ela não é muito organizada, procuro deixar tudo nos seus lugares”*. A organização da sala está diretamente relacionada com os processos de educação das crianças a partir de um modelo de organização do espaço, onde a ordem e o domínio dos objetos no espaço da sala são valores que parecem ser enaltecidos, já que a própria criança é vista como alguém que precisa constantemente ser orientada para a organização dos objetos no espaço escolar. Organizar ou não organizar os objetos na sala pode servir como fronteira sutil de distinção etária, moral, profissional, pois deixar a sala desarrumada está mais próximo das crianças do que dos adultos, pelo menos discursivamente.



### 3.2 A ROTINA: O TEMPO DO RELÓGIO

De forma sucinta, descrevo a rotina sem entrar em maiores análises. Ela começa a partir das 7h30min da manhã, quando as crianças começam a chegar, compreendendo um intervalo de espera em torno das 8h20min. No período de tempo “da espera”, elas ficam assistindo desenho na televisão. Quando se aproxima das 8h30min, todos são encaminhados em fila para o café da manhã, tanto o Maternal quanto o Jardim. Com relação à espera, existe uma tolerância com as famílias, sendo até a hora do café. Próximo das 8h30min, eles vão para o café da manhã, que termina normalmente às 9h.

Depois que termina o café da manhã, é o momento para a “rodinha”, estratégia pedagógica de disposição circular das crianças, comum na educação infantil. No entanto, o que acabei observando é que ela acontece, mas concorre em desvantagem com a disposição das crianças sentadas nas suas respectivas cadeiras e enfileiradas na parede lateral, esperando o comando, por exemplo, da Cinara, da Fabiane ou da Simone (educadoras das duas turmas de Jardim: A e B).

Então, todas ficam sentadas, essa é a regra na maioria das vezes, a educadora canta 3 ou 4 canções e depois, se têm sol, ela vai com elas para o pátio ou ficam brincando com os brinquedos em sala quando está chovendo. Então, as 9:00 horas se dirigem para o pátio ou realizam atividades (capoeira com um professor nas segundas-feiras, musicalização com pastor luterano nas quintas-feiras), sendo que nas terças-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras são os dias sob a responsabilidade da educadora da turma. Normalmente a atividade escolhida em dia de sol é o pátio. Observa-se que as crianças gostam de ir para o pátio, momentos que estão mais livres e interagindo basicamente somente entre elas, pois as educadoras apenas vigiam. A brincadeira “livre” no pátio é uma moeda de troca nos discursos das educadoras com as crianças. É comum escutar as educadoras dizendo: *“Se não se comportarem hoje não tem pátio”* ou *“Hoje tem sol, está um dia bem legal lá no pátio, mas tem alguns aqui que acho que não vão”*.

Às 10h é o momento de todos voltarem para as salas, caso estejam no pátio, para que lavem as mãos e, depois, permanecer na sala vendo um desenho até a hora do almoço. Essa refeição começa a partir das 10h30min, sendo que o término



do almoço é até 11h. Depois da principal refeição do dia, apanham as escovas de dente, vão ao banheiro, onde há a escovação e a realização das necessidades fisiológicas, antes do “soninho”. Já o tempo do “soninho” se prolonga até 14h. Normalmente a maioria dorme entre meia hora e uma hora, sendo que apenas alguns poucos se prolongam mais de uma hora. Além disso, alguns costumam acordar antes das 14h, mas ficam quietos nos colchonetes azuis, típicos de instituições de educação infantil. Então, os que acordam mais cedo, costumam ficar ali deitados, quietos.

Quando chega 14h, todos são acordados e começam a arrumar a cama (lençóis, coberta, travesseiro e o colchonete) e a guardar tudo em um grande baú de madeira que está na sala. No momento em que todos estão prontos, dirigem-se para o café do início da tarde, que se prolonga até no máximo 14h30min. As crianças normalmente vão para o pátio, caso contrário, ficam na sala para alguma atividade. Então, tanto as atividades da tarde quanto ao pátio, duram até as 15h30min. Antes de ir ao refeitório novamente, todos lavam as mãos e entram na sala, ficam assistindo televisão, depois se preparam em fila para a janta, que costuma se iniciar às 16h e vai até as 16h30min. Após, as crianças brincam na sala ou assistem a um desenho até os pais chegarem para buscá-las a partir das 16h30min até 18h.

Na sala do Jardim B, como já mencionado anteriormente, há um relógio na parede que serve de referência de medida do tempo para a educadora quando deseja saber os tempos das mudanças de cada atividade a ser desenvolvida diariamente.

Figura 12 – Tempo



Fonte: acervo do autor.

### 3.3 A SALA: SENTADOS COM AS COSTINHAS NA PAREDE

A família brasileira não tem mais o monopólio da educação das crianças já há algum tempo, principalmente, a partir do século XX. Atualmente, milhares de famílias no Brasil deixam seus(suas) filhos(as), ainda com meses de vida, nas escolas e creches de educação infantil. É possível observar as crianças na instituição Fátima ficarem praticamente o dia todo na escola, a regra é os pais ou algum parente chegar a partir das 17h e, se prolongando um pouco mais, vai até as 18 horas, quando chegam os últimos familiares para apanhar alguma criança. Da manhã até quase final da tarde, considerando o momento do pátio (em torno de 01 hora até 02 horas) e, dependendo do dia, os ambientes fechados ainda preponderam, principalmente, o espaço da sala. O espaço físico da instituição apresenta possibilidades de interação entre as crianças e os adultos, mas os limites estipulados pelo cotidiano rotineiro são maiores que os próprios limites geográficos e espaciais de uma instituição comunitária conveniada com a prefeitura de Porto Alegre, que aos poucos foi sendo construída com todas as dificuldades financeiras, em uma área de população de baixa renda. Já foi visto anteriormente que a sala está em contraposição ao pátio, mas ela também apresenta certa ambiguidade, pois pode significar momentos de diversão, bem como pode significar, dependendo da atividade e do tempo despendido, um espaço enfadonho para as crianças, como poderá ser visto no capítulo 4.

Esses momentos limiares que tencionam a satisfação ou a desmotivação das crianças são ocasiões de acerbamento dos conflitos e do controle dos corpos. É quando as relações assimétricas de poder costumam ganhar forma de maneira mais acentuada nas interações entre as educadoras e os pequenos, apoiadas por moralidades como a da obediência e a da ordem voltadas às condutas infantis.

Anteriormente, descrevi a rotina de maneira resumida, mas para melhor ilustrar a rotina em movimento, gostaria de dar destaque, nesse momento, à descrição de um dia típico da rotina da instituição Fátima, com base nos anos de observações realizadas, sem que isso signifique desconsiderar possíveis variações no cotidiano mais voltadas à criatividade e a uma maior participação das crianças. O que se pretende mostrar aqui é o que prepondera.

A partir das 7h30min, as crianças chegam na instituição. Aos poucos, encaminham-se para as salas e permanecem lá até próximo das 8h20min. Neste dia todas elas foram para suas respectivas salas, como foi o caso do Jardim B. Existem dias em que os dois Jardins ficam juntos até a hora do café, visto que tanto a Cinara (Jardim B) quanto a Fabiane (Jardim A) ou Simone (volante) podem não chegar no horário inicial. Contudo, próximo ao horário do café, é comum estarem todas as educadoras na instituição, exceto em caso de doença ou problema de transporte.

Figura 13 – Contra a parede



Fonte: acervo do autor.

Ao chegarem à sala, normalmente as crianças são recebidas pela Cinara. No momento que cada uma vai chegando, Cinara recebe com abraços e palavras de carinho. As pessoas que trazem as crianças são os pais, avós, irmãos, tios ou outros parentes da família. Logo que entram na sala, deixam as mochilas em cabides afixados em uma das paredes laterais, sendo que existem nomes escritos de cada criança na parede, os quais indicam os lugares para cada mochila. Para a maioria das crianças, o reconhecimento dos locais de cada mochila ocorre mais pela comparação com o colega do lado, com a posição da mochila na fileira ou pelo reconhecimento, via memória, do seu nome escrito, já que elas não são alfabetizadas. Algumas identificam seus nomes com certa insegurança, buscando muitas vezes a confirmação de seus nomes pela pergunta. Antes de fechar a mochila, elas costumam tirar a agenda e a deixam na mesa da Cinara para posterior preenchimento de alguma informação necessária naquele dia, bem como para avisos e convites.

Difícilmente todas as crianças matriculadas (22 crianças) para o Jardim B são frequentes, mas logo que chegam elas sentam, com caras ainda de sono, procuram prestar atenção ao vídeo que está passando. É uma manhã fria, foram em torno de 11 crianças para a creche, mas normalmente o esperado é em torno de 15 a 17 crianças.

Cinara diz: *Tira a luva que a gente vai para o refeitório daqui a pouco, tá Gustavo?*

Na televisão passa um episódio da *Dora Aventureira*, sendo que nesse desenho há um estímulo à participação das crianças para que elas repitam alguma frase ou respondam alguma pergunta. As crianças costumam participar e aos poucos vão acordando, ficando mais atentas. Por exemplo, tinha uma música com personagens na forma de gatinhos e todos começaram a cantar: *miau, miau, miau* (brilha, brilha, estrelinha) e a Dora diz: *“Vocês podem fazer como a gente?”*. Todos na sala começam a fazer *“miau, miau, miau”*. Nesse momento, a Cinara pede silêncio: *“Psiu!”*.

Mais tarde Cinara observa: *“Tira luva, Gustavo! Senta bonitinho, senta direitinho, as costinhas na parede”*. Às 7h45min, Gustavo está sentado de lado, buscando interagir e conversar com o colega ao lado. Então, ocorre o seguinte diálogo:

Nicolas: *Não tem uma folha?*

Cinara: *Não, agora não, senta no teu lugar, depois...*

Nicolas: *Me dá uma folha pra mim desenhar...*

Cinara: *Vai para teu lugar, depois; agora não é o momento, depois, sentados!*

Nicolas se aproxima da mesa da Cinara e fica mexendo nas folhas.

Cinara: *Se continuar mexendo, eu vou te tirar daqui. Depois eu vou dar uma folha para tudo mundo.*

Beatriz: *Né que é depois do café?*

Elisa: *Né que é por causa que o Gustavo está incomodando, por isso temos que ficar sentado.*

Cinara: *Não, quem vai ficar sentado é ele só, porque é só ele que está incomodando.*

Cinara: *Eu vou desligar a TV porque vocês não estão assistindo.* (Devido ao aumento no volume das vozes das crianças, depois de um tempo.)

Cinara desliga a televisão e pergunta para a turma: *É legal a televisão desligada?*

Todos: *Não!*

Faz-se um silêncio na turma.

Cinara diz: *eu vou ligar a TV agora.*

São 8h15min, o Bernardo grita de longe: *a Emily tá rindo de mim!*

Cinara: *Quem?*

Bernardo: *A Emily.*

Cinara: *Emily, não é pra rir do colega. Estão muito passados, não estou gostando desse jeito. Vou chamar a tia Simone pra conversar contigo. Vai chamar a tia Simone, por favor.*

Cinara repensa e logo em seguida diz: *Não, agora não, ela está ali agora cuidando o Jardim A.*

A menina senta-se e, passados poucos minutos, o volume de conversa aumenta novamente.

Cinara: *Vocês querem que eu desligue de novo?*

Todos: *Não!*

Cinara: *Então, eu quero silêncio.*

O silêncio retorna à sala.

Cinara: *Tira o dedo da boca, Jean!*

Neste momento Cinara recebe o sinal de uma colega para a turma ir para o refeitório.

Cinara: *Jardim B, meninas fazem fila aqui.*

Primeiramente as meninas realizam na formação da fila e depois os meninos.

Cinara: *Agora vamos pra o refeitório e vou levar o meu caderno, pois eles estão superagitados (olhando para mim).*

Cinara: *Refeitório é lugar de bagunça?*

Todos: *Não!*

Cinara: *É lugar de quê?*

Todos: *Refeição.*

Cinara: *Aqueles que não se comportarem vão ficar sem brincar depois. Conversar é conversar baixinho, senão vão ficar sem pátio. Vamos lá então, devagar!*

Ruan, na fila: *não me empurra!* O menino dá um grito no caminho para o refeitório, mas não provoca maior atenção da Cinara.

Após o café da manhã, por volta das 9h, a turma se acomoda nas cadeiras, cada criança em seu lugar, uma ao lado da outra. Nesse momento, Cinara chama a atenção: *“Costinhas na parede”*. Essa frase é falada quando ela se dirige à turma buscando uma organização e a atenção das crianças: *“Todo mundo nos seus lugares, é um, é dois, costinhas na parede. Tem gente que não está com as costas na parede. Postura, Bernardo!”*.

Nesse momento, ela está sentada de frente para o grupo, e cada criança está posicionada ao lado da outra, sentadas todas juntas próximas à parede lateral oposta à televisão e às mochilas. Então a educadora começa a cantar esta música:

*Bom dia, coleguinha*

*Bom dia, Elisa*

*Bom dia, querida professora*

*Bom dia, Emily*

*Bom dia, tia Cinara, minha querida*

*Bom dia, Ruan*

*Bom dia, profe legal*

*Bom dia, Gustavo*

*Bom dia, profe minha rainha*

*Bom dia, Nicolas*

*Bom dia, linda profe*

Finalizando, Cinara termina com a frase: *“É um, é dois, bom dia, profe Cinara”*, sendo que a turma a acompanha repetindo em voz alta.

É interessante que, ao mesmo tempo em que há a expressão “costinhas na parede” a qual remete a uma ação de controle do grupo, há também gestos de afeto das crianças com relação à Cinara e dela com relação às crianças. Parece que tais ações, que poderiam parecer distintas quanto à forma de relacionamento intergeracional, são ações que integram um sistema simbólico interetário onde os comandos mais rígidos ou disciplinadores e as expressões de afeto são parte de um



*modus operandi* de quem cuida das crianças na instituição, não significando uma dicotomia que distancia formas de desempenhar o papel de autoridade da educadora (tia Cinara) com os atos de carinhos, são nuances que não são ambivalentes. Quem sabe alguém fora desse contexto fizesse alguma distinção entre práticas autoritárias (costas nas paredes – disciplinamento) e as práticas de proximidade afetiva, enxergando alguma contradição. São relações intergeracionais que representam um saber local na forma de interação, onde o controle (distanciamento) e os afetos (aproximações) aparecem constantemente durante o dia rotineiro.

Como já mencionado, quando a Cinara estava presente no momento inicial de chegada dos pequenos, observei que ela os recebe com gestos de atenção, através de beijos e palavras de carinho como: “bom dia, meu amor!” ou “bom dia, minha paixão!” ou “bom dia, querido!”. O que se observa é que há momentos e rituais de demonstração de afeto e carinho. O momento da chegada à escola no início da manhã e as apresentações logo após o café destoam do restante do dia, onde os comandos de ordem e controle predominam.

Logo após as apresentações de bom dia descritas acima, percebi que as crianças sabiam que iriam para o pátio, digo isso quando observo o Antônio indo na direção da Cinara e pedindo para eles (meninos) irem para a cancha jogar bola quando forem para o pátio. Nesse instante, noto Antônio negociar com a professora em prol do interesse deles. Outros começam a pedir também, aumenta o poder de persuasão, inclusive o Ruan ajuda no coro de pedidos, este menino rotulado como “sem limites”, pois é visto como esperto e malandro.

A Cinara responde: *Só que pode ser difícil a gente ir pra cancha, porque a tia Joice está atendendo o M1 (Maternal), por que a tia Fabiane (Jardim A) ainda não chegou.* Ou seja, não havia ninguém para cuidar deles na cancha, já que a educadora Simone (volante) não estava disponível.

Então, Ruan entra no assunto com uma ideia, em um tom de voz incerto: *Pode ser ele que pode cuidar da gente!* (Eu-pesquisador.)

Cinara: *Ele não pode, ele veio observar. Mas quando a tia Fabiane chegar, a Simone pode ajudar a tia Cinara, se todos tiverem BEM COMPORTADOS eu peço para a tia Simone vir ajudar, pode ser?*

Beatriz: *E as meninas vão ficar no pátio brincando com as bonecas.*

Ruan: *Tem o tio Chuca, eu posso lá perguntar pra ele?* (tio Chuca é um senhor de meia idade que trabalha na instituição e está disponível para várias funções, inclusive cuidar das crianças).

Cinara: *Depois, agora eu quero cantar o hino.*

Ruan: *Posso ir?* (falar com o tio Chuca).

Cinara: *Depois. Eu quero cantar o hino. É um, é dois...* (Todos cantam intensamente.)

“Ouviram do Ipiranga margens plácidas...” Assim cantaram todo o hino nacional do Brasil. Depois de cantarem, a Cinara comenta: *Hoje vocês não estavam cantando, mas estavam gritando.*

Ruan: *Mas a senhora pediu para cantar alto!*

Cinara: *Alto, mas não gritando. Agora, vamos fazer o juramento.*

Todos: *Eu prometo cumprir tudo o que eu aqui aprendi, respeitar meus pais e mestres...* (Juramento de formatura no final de ano de 2017 e o mesmo de anos anteriores).

Depois do juramento, Cinara pede: *Vamos cantar Thiaguinho, com gestos bem bonito!* (Cantam e fazem uma coreografia com as mãos dependendo do refrão da música.)

Cinara: *Que tal, abrir a porta do dia...*

Todos repetem a frase: *Que tal, abrir a porta do dia...*

<b>Simple Desejo</b> (Thiaguinho) Que tal abrir a porta do dia, dia Entrar sem pedir licença Sem parar pra pensar Pensar em nada Legal ficar sorrindo à toa, toa Sorrir pra qualquer pessoa Andar sem rumo na rua Pra viver e pra ver Não é preciso muito Atenção, a lição Está em cada gesto	Que tal abrir a porta do dia, dia Entrar sem pedir licença Sem parar pra pensar Pensar em nada Legal ficar sorrindo à toa, toa Sorrir pra qualquer pessoa Andar sem rumo na rua Pra viver e pra ver Não é preciso muito não Atenção, a lição Está em cada gesto Tá no mar, tá no ar No brilho dos seus olhos
---	--

Tá no mar, tá no ar No brilho dos seus olhos Eu não quero tudo de uma vez Eu só tenho um simples desejo Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem	Eu não quero tudo de uma vez não Eu só tenho um simples desejo Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem Hoje eu só quero que o dia termine bem
--	---

Penso que esse refrão poderia ser uma boa pergunta para fazer às crianças. Uma letra um pouco extensa, com muitos significados, como as outras músicas que as crianças costumam cantar e que são escolhidas pela educadora, no caso, a Cinara. Ao ouvir o grupo de crianças cantar essa música, percebe-se que elas demonstram conhecer bem a letra e a sequência, quase sem paradas de esquecimento. Como de costume, quando cantam, há uma significativa ênfase performática de todos com o aumento das vozes quando chega o refrão: “hoje eu só quero que o dia termine bem”.

No entanto, essa frase me chama atenção mais por ela reportar algumas falas das educadoras no cotidiano da creche, quando expressam seus desejos para que o dia na instituição não tenha nenhuma confusão com as crianças como, por exemplo: “*Graças a Deus ultimamente as coisas estão calmas aqui!*” (risos da Simone – Jardim A – ao responder a minha pergunta: “*como estão as coisas aí?*”).

Logo depois do término da música, Cinara já inicia outra canção.

Cinara: *É um, é dois, agora Roberto Carlos.*

Cinara: *Todos, eu tenho tanto para lhe falar...*

Todos continuam: *Mas com palavras, não sei dizer, como é pequeno demais meu amor por você...*

Cinara interrompe e diz: *Ai, gente, não gostei, o que está acontecendo com o Jardim B?! Sou pequeno demais é de outra música.*

Cinara: *É um, é dois, todos, eu tenho tanto para lhe falar, mas com palavras não sei dizer, como é grande meu amor por você...*

Depois de cantarem Roberto Carlos, Cinara começa a cantar outra música, *Se acontecer um barulho perto de você...*

<p><b>Os Anjos de Deus</b> (Padre Marcelo Rossi)</p> <p>Se acontecer um barulho perto de você é um anjo chegando para receber suas orações e levá-las a Deus. Então abra o coração e comece a louvar, sinta o gozo do céu, se derrama no altar, que um anjo já vem com a benção nas mãos. Tem anjos voando neste lugar, no meio do povo, em cima do altar, subindo e descendo em todas as direções.</p>	<p>Não sei se a Igreja subiu ou se o céu desceu, só sei que está cheio de anjos de Deus, porque o próprio Deus está aqui. (bis) Quando os anjos passeiam, a Igreja se alegra, ela canta, ela chora, ela ri e congrega, abala o inferno e dissipa o mal. Sinta o vento das asas dos anjos agora, confia, irmão, pois é a tua hora, a benção chegou e você vai levar.</p>
---	---

Ao observar as crianças cantando essa música, percebo que elas não demonstram muita empolgação. Cantam, às vezes esquecem partes, cantam de novo. No entanto, a do Roberto Carlos, a parte que mais gostam e aumentam o tom das vozes é quando dizem: “como é grande meu amor por você... Nem mesmo o céu nem as estrelas, nem mesmo o mar e o infinito, Nada é maior que o meu amor”. Nas entrevistas com as crianças, percebe-se que elas usam a palavra amor, e verifica-se que elas entendem que é um sentimento importante para elas, principalmente o amor dos familiares.

*Cinara: Parabéns, Jardim, vocês estão muito bem hoje. Assim, nós já vamos para o pátio. Mas agora vamos cantar duas musiquinhas, depois vamos pra onde?*

*Todos: Pátio!*

*Cinara novamente: Só vamos cantar mais uma e depois ir para o pátio. Vamos cantar a que o Bernardo gosta.*

*Todos: Eu quero subir, mais alto que eu puder...*

<p><b>Faz um milagre em mim</b> (Regis Danese)</p> <p>Como Zaqueu Eu quero subir O mais alto que eu puder Só pra te ver</p>	<p>Me dá a Tua Paz Largo tudo pra te seguir. Entra na minha casa Entra na minha vida Mexe com minha estrutura Sara todas as feridas</p>
---	---

Olhar para Ti E chamar sua atenção para mim. Eu preciso de Ti, Senhor eu preciso de Ti, Oh, Pai Sou pequeno demais	Me ensina a ter Santidade Quero amar somente a Ti, Porque o Senhor é o meu bem maior, Faz um Milagre em mim.
--	---

Essa música tem um grande apelo religioso. A religião é uma dimensão da vida humana que busca trabalhar as emoções coletivas e individuais, ela se constrói pela pregação de moralidades referentes à vida cotidiana. A religião e a escola são duas instituições que têm grande papel na formação moral das crianças. De maneira geral, a ordem, a disciplina e a obediência são valores comuns à própria existência e continuidade dessas instituições, bem como ajudam na construção de significações que levam à contenção dos corpos. Apesar de saber que, dependendo da religião ou escola, haverá variação sobre o grau de tolerância e aceitabilidade de uma maior ou menor contenção.

Depois que termina música, Cinara diz: *Pro pátio!*

Agora a turma se posiciona para ir ao pátio em fila.

Cinara: *Nós vamos sair cantando a formiguinha.*

E assim se encaminham para o pátio.

#### **A Formiguinha**

A formiguinha corta folha e carrega  
Quando uma deixa, a outra leva  
Olha que fato curioso  
A formiguinha ensinando o preguiçoso  
Deus não quer preguiçoso em sua obra  
Deus não quer preguiçoso em sua obra  
Porque senão você que sobra.

Sem dúvida, a ética do trabalho já está sendo dada para as crianças, mesmo que elas não compreendam as possibilidades de interpretações da letra sobre o mundo do trabalho, fica claro que o preguiçoso está associado àquele que não produz ou produz outra coisa, considerando o esperado pelo grupo. As crianças também têm que produzir materiais cotidianamente. A negação dessa produção, com

certeza, traz problemas para elas, como acaba acontecendo. Isto é, podem ser enquadradas como “crianças sem limites”, pois se negam a cumprir as tarefas.

Em outras ocasiões, as crianças podem cantar outras músicas ao se deslocarem em fila para o pátio, inclusive o Hino Nacional, como já presenciei cantarem “*Ouviram do Ipiranga das margens plácida...*” levando as mãozinhas ao coração.

Quando chegam ao pátio em fila, em torno das 9h30min, terminam de cantar. Quando chegam sem cantar, a Cinara vai anunciando quem sai da fila para brincar. Às vezes alguns ficam de castigo sentados em um banco de praça por algum tempo (10 ou 15 minutos).

Depois de mais de meia hora de pátio, são 10h15min, Cinara chama todos para formarem fila e depois irem para sala. Ao chegarem na sala, elas sentam nas suas respectivas cadeiras, todos se ajeitam com a posição “das costinhas na parede”, como a Cinara costuma requisitar. Já são 10h16min e a Cinara liga a televisão e coloca o vídeo que passa *Dora Aventureira* (às vezes pode ser o *Batman* ou outro desenho).

Cinara: *Para, Marlene! O que é isso?* (A Marlene estava conversando com outra colega do lado).

Cinara: *Estou ouvindo vozes.*

Figura 14 – Colchonetes



Fonte: acervo do autor.

A turma fica assistindo ao desenho, de preferência em silêncio, pois a Cinara nunca deixa de prestar atenção no detalhe do silêncio associado à ordem na sala. Enquanto assistem à televisão, Cinara pede, um por um, para irem ao banheiro lavar as mãos e, ao mesmo tempo, pede para outros arrumarem suas camas. Nesse tempo, ela vai colocando os colchonetes azuis no chão, organizando-os em fileiras



para que possam todos caber na sala, cuidando um certo espaço entre eles. Ela apanha sacolas com o nome de cada criança, onde tem travesseiro e alguma roupa de cama, e chama cada um para organizar sua própria cama ao entregar a respectiva sacola. Enquanto alguns arrumam, outros assistem à TV e outros vão ao banheiro. Nesses momentos, a educadora não deixa de chamar a atenção de alguns.

*Cinara: Ana Cláudia e Taline põem as costas na parede. Nós já brincamos bastante no pátio.*

Um silêncio permanece na turma. Nesse momento, dá para escutar a professora (Simone – volante) ao lado (Jardim A) dizendo: *Por que vocês não calam a boca?* Essa educadora tem fama de ser “gritona” (normalmente grita ao dar ordens ou chamar a atenção) e ela é usada para causar medo nas crianças.

Passam-se alguns minutos, e aumenta a conversa na turma.

*Cinara: É um, é dois, vai te sentar. Deu! Vai sentar. Cadê o Gustavo? Vai sentar. Arruma a cama direito.*

*Ruan: Parem de incomodar a tia Cinara, ela deixou a gente ir pra cancha e agora vocês estão conversando.*

Essas atitudes são interpretadas por Cinara como malandragem do Ruan. Segundo ela, Ruan busca agradá-la para barganhar alguma coisa em outras situações.

*Cinara: Por que não está em silêncio, Bernardo? Eu vou começar a anotar.*

O medo de ter o nome anotado eleva o clima de tensão, as reclamações aumentam, bem como as acusações de quem pode ser o culpado de algum fato. Já observei o Ruan chorar e, ao mesmo tempo, ficar bravo, quando seu nome era anotado.

*Cinara: Vamos, Taline. Só a Beatriz está quietinha.*

*Elisa: A Beatriz está se fazendo.*

*Emily: A Beatriz não está se fazendo nada.*

*Cinara: Tu estás de gracinha, Heloísa?! Tu queres vir pra mesa, Bernardo?*

A Cinara retoma a pergunta se alguém quer ir ao banheiro para lavar as mãos. Passados alguns minutos, Ruan reclama do Bernardo: *Ele me bateu.*

*Cinara: Foi sem querer, fiquem quietos.*

*Cinara: Eu quero o Jardim encostado na parede. Senta! A televisão está ligada.*

Enquanto isso, a televisão está ligada e alguns conseguem prestar atenção sem dispersão, mas isso depende do que acontece ao lado, já que estão todos sentados bem próximos um do outro.

Depois que se passaram 10 minutos, a Cinara diz: *Estou escutando vozes.*

Cinara: *Ninguém mais no banheiro?*

Já se passaram 15 minutos assistindo à televisão, esperando a hora do almoço.

Cinara: *Eu não sei por que alguém não botou a agenda aqui. (Na mesa dela.)*

Cinara: *Marlene, cadê tua agenda? Vai lá pegar. (Marlene se desloca até a mochila pendurada na parede oposta das cadeiras.)*

Cinara: *Agora é o momento do silêncio, psiu! Todo dia alguém esquece da agenda, vamos lá, tragam a agenda. Taline, olha agenda! Eu vou anotar quem está conversando, não vai ter mais cancha, né, Antônio, ainda mais tu que adora uma cancha.*

Cinara: *Tem gente que não colocou a agenda aqui. Tua agenda, Ruan? Cadê tua agenda, eu quero tua agenda. (Ruan também vai buscar.)*

Cinara: *Eu vou pegar quem está de conversinha.*

Maria Lúcia e Elisa estão próximas a mim, e elas começam a brincar com meu nome, perguntando-me qual é. Enquanto eu não falei, elas ficaram perguntando.

Cinara: *Oh, Maria Lúcia, deu agora, a gente brincou bastante no pátio, agora deu.*

Mais alguns minutos se passam e Cinara volta a chamar a atenção da turma.

Cinara: *É um, é dois, a gente já brincou bastante no pátio. Eu já pedi silêncio, chegou. Eu vou desligar a TV.*

A turma vai se aquietando aos poucos, e o som da TV toma conta da sala, todos estão assistindo. Contudo, mais alguns minutos passados...

Cinara: *O que está vendo aí? O quê? Vou pegar meu caderno.*

Esse caderno, de tamanho pequeno, é onde Cinara anota os nomes quando ela consegue avistar alguma coisa que desaprova e escreve em forma de rascunho o que fizeram. As crianças costumam não gostar ou têm medo de ver seus nomes colocados no caderno, costumam reclamar e chorar para que isso não

aconteça, ou ficam quietas como que esperando um reconhecimento de que entenderam que fizeram algo “errado”.

Cinara: *Deu! Vamos, Heloísa! Vamos, Heloísa! Vamos, Gustavo! Vamos, Gustavo! Vamos, Taline!* (Apressando-os para terminar a arrumação da cama, pois logo em seguida será o horário para o almoço.)

Cinara: *Oh, Jardim, deu, por favor?* (Aumentando a voz).

Cinara: *Todo mundo sabe que o saco fica debaixo do colchonete. Todo dia a mesma coisa. Ana Lúcia, o travesseiro é pra lá. Oh, Nicolas, arrumar ele não sabe, mas, conversar, ele sabe. Todo mundo já lavou as mãos?*

Mais alguns minutos depois, a interação continua.

Cinara: *Eu estou olhando vocês.*

Bernardo: *Tia Cinara, eu quero olhar o desenho.*

Cinara: *Tá, e essas madames aí. Vamos, Beatriz. Chegou agora. Heloisa, silêncio.*

Cinara: *Psiu!* (Com som mais enérgico em razão da conversa, em outras situações ela também usa a expressão “vão parar o zum-zum-zum”.)

Mais alguns minutos se passam e já são 10h30min.

Cinara: *Oh, Jardim! É um, é dois, chegou. Podem sentar!* (Silêncio novamente retorna à sala.) *Antônio, senta direito por favor! Costas encostadas na cadeira, gente, né Gabriel.*

Mais alguns minutos se passam... Já são 10h40min.

Cinara: *Costas encostadas na cadeira, gente. Beatriz, senta direito. Beatriz, pega o pote para colocar as escovinhas de dente, por favor.* (Eles não leem, mas reconhecem as escovas pelos desenhos e formatos.)

Cinara: *É um, é dois, Nicolas, Ruan, psiu!*

Nesse momento, Cinara se aproxima de mim.

Cinara: *A mãe do Ruan disse que ele é um baita de um malandro, baita de um sem-vergonha. Eu também me modifiquei, deixava ele fazer o que queria. Comecei a me impor mais.*

Cinara: *Antônio, eu não vou falar mais contigo, Antônio.*

Bernardo: *Arruma a tua caminha.*

Bernardo: *Tia Cinara, arrumei rapidinho.*

Cinara: *Muito bem.*

Jean: *Eu também.*

Cinara: *Chegou agora.*

Algumas crianças estão caminhando enquanto outras arrumam as camas. Há silêncio no grupo.

Ruan: *Tia Cinara, estão chamando para o almoço.*

Cinara: *Tem que ter silêncio.*

Ruan: *Vão, Jean! Vão, Antônio!*

Cinara: *Gente! Esse pouquinho de gente. Só 11 alunos e esse tumulto todo.*

Cinara: *Acho que é só anotando os nomes que as coisas se resolvem. Vou desligar a televisão.*

O silêncio dura somente alguns segundos, a conversa entre as crianças é a regra e quanto mais conversam, mais o tom de voz aumenta. São esses momentos que a educadora Cinara busca evitar.

Cinara observa a colega ao lado passando na porta indo ao refeitório, nesse instante ela chama a turma para ir. Ela pede para eu desligar a televisão.

Da entrada deles na sala após o pátio até a ida ao refeitório, o tempo transcorrido foi em torno de 40 minutos de espera para o horário do almoço e de constantes “chamadas de atenção”, deixando o clima tenso. Então, por volta das 10h50min, dirigem-se para o refeitório.

Vou descrever a experiência do refeitório no próximo subcapítulo. No momento da principal refeição, são despendidos cerca de 20 a 30 minutos, depois as turmas retornam para a sala e preparam-se para o “soninho”.

Antes do “soninho”, as crianças se dirigem para o banheiro para escovar os dentes e fazer suas necessidades fisiológicas. O tempo é curto, um de cada vez, a prática diária é escovar rapidamente e sentar no vaso para fazer “xixi” ou “cocô”. Toda a turma não demora mais do que 10 minutos. Nesse momento, o horário compreende entre 11h15min e 11h30min, dependendo do dia. Logo que saem do banheiro, encaminham-se para os colchonetes. Cada um deles sabe qual é a sua cama, apesar de não existir uma ordem diária na disposição. São organizadas de maneira aleatória, obedecendo somente à posição do colega do lado, que deve ser oposta à sua. As crianças não podem ficar na mesma posição lado a lado com relação à cabeça e aos pés, isto é, se estou com a cabeça para um lado, os colegas de ambos os lados devem estar com a cabeça para o outro lado, evitando conversas laterais.

Cinara observa as crianças se deitarem.

Cinara: *Tu sabe que tu tem que deitar.* (Fala para o Ruan.) *Parabéns, Heloísa.* (Irmã do Ruan, já deitada e quieta.)

Cinara: *Bernardo está querendo, te deita, Bernardo. Vamos, Ana Maria! Vamos, Taline! Tira a bota, pelo amor de Deus.*

Cinara adverte: *A tia Simone já vai vir pra cá, pra ver porque não estão deitados... Vamos, Gustavo, a tia Simone já vem vindo já. Vira, vira pra lá.*

A educadora Cinara se dirige a mim: *Eu coloco medo neles com a tia Simone, assim eu amanso eles.*

Cabe observar que a “tia Simone” tem sido educadora responsável pelo Jardim A desde o início de minhas primeiras observações em 2014. Ela sempre teve fama de *gritona e braba*, principalmente, entre as crianças. Em março de 2017, ela deixou de ser a educadora principal do Jardim, acabou sendo remanejada para ficar como volante, isto é, auxiliando a Cinara e a Fabiane (substituta) quando ambas precisam. Esta última, era a antiga “volante” (atende as turmas quando é necessário). A coordenadora Alexandra comenta que *“a razão para a saída dela não foi porque estava gritando demais, até mesmo porque, para elas, se não gritar, as crianças não ouvem, mas foi que ela agarrou forte o braço de um menino e ele reclamou para os pais. Aí ela teve que sair.”*

A questão dos gritos com as crianças me fez lembrar-me de outra educadora que observei no Maternal ainda no final de 2013. Ela acabou saindo da instituição, porque, além de gritar, ela xingava as crianças de forma agressiva e maltratava elas puxando-as e apertando-as. Foi meu primeiro estranhamento quando observei uma turma do Maternal na sala até metade de 2014. Na época, eram duas as responsáveis pelo Maternal II, trabalhavam juntas, uma mais nervosa e costumava gritar e xingar, e a outra colega, calma e carinhosa. Quando observava as duas lidando com as crianças no Maternal II, via um contraste de posturas.

Retornando ao relato, ao chegar, a “tia Simone” se posiciona sentada entre uma porta que divide as duas turmas de Jardim, A e B. E logo chama atenção: *“Taline, tu qué ajuda aí?”*

Cinara: *Larga isso aí, Heloísa.*

Simone: *Jean, te vira.*

Simone: *Por que tu não deitou ainda?*

Figura 15 – Vigilante na hora do “soninho”



Fonte: acervo do autor.

Normalmente, a maioria das crianças dorme por até meia hora, mas há quatro ou cinco delas que demoram mais, chegando até uma hora.

*Simone: Nicolas, te endireita. Quem dormir vai ganhar uma estrelinha.*

A estrela significa o reconhecimento, representa o contrário da anotação no caderno. Existe um quadro na sala (figura 16) que é pouco usado, mas mostra bem a ideia de recompensa e de punição na forma de registro no caderno ou na agenda. Observei outra imagem na porta de Maternal II, relacionando ao comportamento segundo o gênero.

Figura 16 – Bom ou mau comportamento



Fonte: acervo do autor.



Figura 17 – Meninas e meninos



Fonte: acervo do autor.

Nesse momento, já são 11h20min.

O que se percebe é uma constante busca pelo silêncio dentro da sala, pelo cessar dos movimentos do corpo na cama, pois a imobilidade leva as crianças a dormirem mais rápido, de acordo com as educadoras.

Enquanto isso, Cinara sai e fica somente a Simone cuidando das duas turmas de Jardim. Ao sair, a Cinara diz para a Simone: “*Aqui já tens uns nomes tia Simone, tu só complementa se precisar.*”

Simone: *Fecha o olho, Jean. Vamos, Sandro. O que foi aí? Vamos, Manu, vamos.*

Simone: *Quer ajuda, Marlene?*

Simone: *Quem não está com olho fechado? Sandro, cabeça é lá pra cima, troca com o Ruan, que é pra baixo. Por que trocaram de lugar? Pra lá, Ana Claudia! Já vou passar com o caderno pra anotar quem não tiver o olho fechadinho.*

São 11h30min agora. O silêncio aumenta. Mas ainda há algumas crianças que não dormiram.

Simone: *Mateus, deita direito. Manu, todos de ladinho, de olhos fechados de preferência. Te tapa, Taline. O teu nome não está aqui ainda.*

Taline: *Mas, tia Simone...*

Simone: *Ruan!*

Ruan: *Não, tia Simone.*

Simone olha para o caderno de anotações e diz: *Meu Deus! Já tem todos esses nomes.*

Simone (com voz mais alta): *Vira de lado, Nicolas. Deu, Ruan. Sabe que passo bem ali perto de tua casa pra falar com tua mãe.*

Simone chega próximo de duas meninas: *Eu quero de ladinho, te tapa, Taline.*

Simone: *Ruan, teu nome não está na lista ainda.*

Ruan: *Ai, tia Simone... Não, tia Simone.* (Tom choroso.)

Fabiane (educadora do Jardim A), na porta que divide as duas turmas, diz: *Quando o Ramires estava arrumando a cama, eu perguntei pra ele se ele queria um cobertor, ele disse que não. Agora que estou sentada, quer cobertor, e eu tinha oferecido duas vezes pra ele.*

Simone: *Ah tá.* (Tom de que não levaria o cobertor.)

Ruan: *Para, Nicolas!*

Simone: *E aí, Ruan, não vai?*

Ruan: *O quê?*

Simone: *Virar de lado.*

Agora já são 11h40min, e o silêncio é quase absoluto, restando apenas três crianças que ainda não dormiram, mas acabam ficando quietas e fazendo poucos movimentos, ficam deitadas como se estivessem pensando, fecham os olhos, abrem novamente.

Quando são 11h45min, todos já estão dormindo. Eu comento com a Simone: *“Fazer eles dormirem não é uma tarefa fácil!”*. Ela diz: *“Aqui dá trabalho fazer eles dormirem e depois acordarem e arrumarem a sala. Tudo dá trabalho aqui.”*

A partir desse momento, as crianças ficam dormindo até 14h, quando a Cinara acorda a turma para se prepararem para o **café da tarde**.

No retorno do lanche da tarde, em torno das 14h30min, normalmente eles vão para o pátio brincar, caso não esteja chovendo. No pátio, eles ficam até as 15h30min, ou, em certos dias, até as 16h, quando retornam para a sala. Antes de chegarem na sala, são encaminhados ao banheiro para fazerem “xixi” e lavarem as mãos para jantarem posteriormente. A janta começa às 16h, por isso, podem ficar aproximadamente meia hora esperando na sala, caso não estejam no pátio, assistindo a algum desenho até chegar o horário da última refeição.

Quando não tem pátio, eles fazem alguma atividade em sala ou tem brincadeira livre com os brinquedos existentes na sala de aula.

Todavia, nesse dia de observação, estava prevista uma atividade com a nutricionista da escola. A educadora Cinara avisa a todos, sentados em suas cadeiras próximos à parede, que haverá uma atividade com a Carol (nutricionista), sendo que ela comenta: “*É para vocês aprenderem, é bem legal, por isso não iremos ao pátio*”. Inicialmente, a tarefa é para pintar certos legumes e frutas em papel A4 e depois recortar as figuras e, por último, colar em uma folha. Então, chega a nutricionista.

Cinara: *Jardim, vamos prestar atenção na Carol.*

Carol: *Olha só, nós vamos combinar uma coisa, tá?*

Todos: *Tá.*

Carol: *Vocês vão ficar em pé, ao redor da mesa, e depois vamos sentar na mesa devagar. Alguém sabe o que é horta?*

As crianças: *Sim!*

Ruan: *É frutas e legumes.*

O nome do Ruan é constantemente ouvido nos chamamentos de atenção pela Cinara devido ao seu comportamento. Quando tem alguma atividade, ele busca participar respondendo às perguntas, mas é exatamente o fato de querer participar, dizer o que pensa, com o seu jeito envolvente no grupo, que o deixa em uma posição mais vulnerável aos conflitos com os colegas, em disputas por espaço e atenção da Cinara, fato que acaba ajudando na estigmatização de ser um menino “sem limites”.

Carol: *Olha só, querem ver uma coisa? Olha só? Olha só? (Todos conversando ao mesmo tempo e ela busca a atenção.)*

Carol: *Tem uma coisa que vocês gostam e é plantado.*

Alguém responde: *Bergamota e arroz.*

Carol: *Muito bem. Tem outra coisa que comem todos os dias.*

Outro responde: *Galinha, bolacha.*

Carol: *Não, galinha e bolacha não são plantadas.*

Mais um: *Arroz.*

Carol: *Isso, muito bem.*

Ruan: *Tia, tia, o Jean não come cenoura.*

Carol: *Olha só, tudo que é plantado é saudável pra nós. Tá? Agora vamos pintar.*

Todos se preparam para pintar.

Bernardo e Ruan são normalmente apontados como crianças sem limites pela Cinara. Nesta tarde, com todos sentados, Bernardo reclama para a educadora Cinara (com tom de choro): “*Tia Cinara, o Ruan está rindo de mim*”.

Ruan rapidamente mostra-se injustiçado, batendo a cadeira no chão e começando a chorar. Este fato não teve a atenção da educadora Cinara, e, passados alguns minutos, estavam os dois rindo, ambos insinuando timidamente uma “lutinha”, enquanto a educadora Cinara verificava as agendas. Contudo, passados outros minutos, Ruan sai da cadeira, e a Cinara o vê e pede para ele sentar: “*Senta! Senta direito, Ruan!*”.

A Taline estava sentada próxima a mim, e comenta em tom baixo: *O Ruan quer fazer sexo...*

Eu pergunto: *Como?*

Taline: *Sexo, a mulher em cima do homem.*

Pergunto: *Como tu sabes?*

Taline: *Vi na televisão.*

Em pouco tempo, o Ruan chama a atenção da educadora Cinara.

Ruan: *Para, Bernardo!*

Cinara: *Espera aí, vou anotar o Bernado.*

Bernardo: *Não, tia Cinara...* Reclama ele com tom de choro.

Como já dito anteriormente, as crianças têm medo de que o nome delas possa ser visto ou mostrado para os pais, comprovando o fato de que elas são crianças que incomodam em sala.

Nessa altura, a Taline continua pintando, e o assunto do sexo já tinha sido encerrado. Cabe ressaltar que o assunto do sexo, volta e meia aparece. As crianças falam sobre sexo dependendo das circunstâncias, mas elas sabem, de algum modo, que é um assunto não “aceito ou permitido”, procuram falar baixo, sem a Cinara por perto.

Usando a tesoura para recortar os legumes e frutas, o Nicolas começa a brincar com a tesoura dizendo: “*Vou cortar teu cabelo.*”. A Cinara escuta e diz: “*A tesoura é para ficar em cima da mesa!*”

Cinara: *Vou anotar aqui. Vem, que eu quero falar contigo, eu vou te colocar pra pensar.*

Cinara: *Não está combinado para todos ficarem bonitos? O combinado não era esse?* O Nicolas fica quieto, sem olhar para Cinara. Nesse momento, Elisa pede para ir ao banheiro.

Cinara: *Vai, mas vai rápido.*

Cinara: *Senta direito Bernardo!*

O grupo acaba se envolvendo nas pinturas e colagens. Volta e meia, vinha alguma criança me mostrar as pinturas que tinham feito.

Passam-se alguns minutos.

Cinara: *O que é isso Ana Lúcia?!* (Rindo com a colega do lado.)

Cinara: *Senta direito Ruan!*

Depois de terminado o trabalho, o resultado da atividade de pintura e colagem é recolhido de cada um e anexado dentro de um saco plástico preso na parede onde há o nome de cada criança da sala. A nutricionista agradece a todos e promete que voltará em outro momento. De acordo com a Cinara, ela costuma aparecer esporadicamente nas turmas de Jardim. Já era próximo das 16h quando começaram a se preparar para a janta.

Do mesmo modo como na hora do almoço, todos fazem fila e vão para o refeitório, uma fila não tão rígida, pois não é tão observada. A partir das 16h, eles estão prontos para ir ao refeitório. O tempo despendido na janta é em torno de meia hora ou mais, dependendo da demora das crianças ou de algum problema disciplinar na hora da refeição. Há dias em que a brincadeira “livre” dentro da sala substitui a televisão ou alguma atividade “dirigida”, mas não nesse dia.

**Depois de retornarem da janta**, as crianças vão para a sala. Normalmente a televisão é ligada ou elas ficam brincando com os brinquedos da sala. Mas, nesse dia, o DVD do *Batman* entra em ação. Todas as crianças sentam para assistir ao desenho animado.

Cinara: *Ruan, vai lá arruma o lixo.* (Estava caído.)

Taline: *Me empresta teu telefone?* (Momento em que fui ver as horas.)

Cinara: *Bernardo é o único que está quietinho.*

Cinara: *Deixa o Edson, Taline. Tu está muito passada, não estou gostando do teu jeitinho.*

Cinara: *Só um minutinho. Oh, Ruan!*

Cinara: *Silêncio pessoal.*

Bernardo: *Não é pra falar, vocês são surdos?*

Cinara: *Senta direito Beatriz, costas encostadas nas cadeiras, pra olhar TV.*

Cinara vai colocando as agendas nas mochilas. Depois, ela examina as escovas de dente de todos e pede para a Taline requisitar para mãe uma escova nova.

Cinara: *O que é que a tia Cinara pediu gente?*

Todos: *Silêncio.*

Nesse momento, ela comenta comigo que o avô do Ruan tinha sido morto próximo da escola, confundido com um traficante. Ela disse que o Ruan estava abalado, por isso ela até entendia algumas atitudes dele. Ela complementa: *“Ele já melhorou muito, está bem melhor do que antes...”*.

Passam-se alguns minutos e chega o primeiro responsável para apanhar a Heloisa. E assim o tempo vai passando, e a turma vai diminuindo, enquanto assistem ao desenho na televisão, até saírem as últimas crianças, que, dependendo do dia, são reunidas com as restantes do Jardim A. Alguns são conhecidos, pois são todos moradores locais, assim como a Cinara, mas normalmente é um momento de pouca conversa, somente quando tem algum problema disciplinar como, por exemplo, ela mencionou que queria falar com a mãe do Ruan sobre as atitudes dele, visto ele perturbar as aulas.

### 3.4 O CASO DO REFEITÓRIO: ORDEM E DISCIPLINA

Meus primeiros contatos com o refeitório foram com o Maternal. Quando é hora para almoçar, a educadora chama a todos e pede para ficarem enfileirados de mãos dadas. Nesses momentos, já tive a oportunidade de ser convidado pelo último da fila para pegar sua mão, sendo que este mesmo gesto também aconteceu com as turmas de Jardim B. As crianças são convidativas e generosas quando querem que tu sejas incluído no mundo delas.

Nos primeiros dias no refeitório, não sabendo exatamente onde ficar de maneira mais permanente, fiquei circulando e percebendo o ambiente do refeitório, buscando não atrapalhar as educadoras. Elas caminhavam trazendo alguma refeição complementar, como salada, vigiavam, chamavam a atenção constantemente para não ocorrer algum problema (como alguma briga ou conversa além do tolerável) ou



atendiam a algum pedido. Neste ano de 2014, identifiquei uma cozinha montada, pronta para uso, mas desativada, já que a cozinha com espaço bem maior, atendendo a educação infantil e o SASE, localiza-se na parte do fundo do terreno, necessitando descer alguns degraus de escada para se chegar a ela.

A cozinha ainda sem uso tinha uma janela retangular, típica de alguns restaurantes. Na sua abertura, encontrava-se um balde com água e sabão para deixar os pratos já usados dentro. Desta janela, é possível observar partes do espaço do refeitório, dependendo do ângulo, há um enquadramento, uma possibilidade parcial de ver um grupo, uma cena com algumas crianças.

Os olhares e comandos em voz alta e firme das educadoras para que todos comessem sem muita conversa estão presentes a todo momento. Em algumas ocasiões, foi possível escutar das educadoras adjetivos como “mortos de fome”, “não sabem comer”, “bichinhos”, expressando uma insatisfação com sujeitos que ainda não são domesticados e polidos à mesa. A moralidade do “bem comer”, sem transtornos, segundo desejos adultos, deveria prevalecer. Então, não restava dúvida sobre a necessidade do constante controle e autorregulação dos corpos dos pequenos na hora da alimentação.

Ao observá-los através da abertura da cozinha, alguns começaram a olhar meus movimentos de observador enquanto comiam. Logo, João começa a sorrir com a atenção a um gesto que fiz, ao me esconder e depois aparecer novamente. Já com a atenção de outros, começaram a rir e a pedir “de novo, de novo”. Estava sendo divertido para eles, mas desconfiava que o espírito ali era comer sem muita dispersão. Havia um tempo, um ritmo adulto que se impunha ao coletivo, que os impedia de fazer outra coisa senão comer. Ali não era o lugar e nem o momento para sentimento de descontração, para riso, talvez somente um pouco, sob uma medida difícil de conhecer. O fato é que deixar as crianças mais à vontade poderia levar ao descontrole, sentimento comum quando se trata de um ambiente escolar. Não quis correr o risco de ser enquadrado ou acusado como alguém que atrapalharia a rotina e a ordem adulta cotidiana. A brincadeira teve um fim rapidamente, apesar de perceber que as crianças estavam dispostas a continuar aquele jogo lúdico de interação através de um esconde e aparece.

Além disso, atrapalhar a dinâmica da rotina no refeitório poderia criar alguma forma de indisposição na relação entre pesquisador e educadoras. Há

concessões e limites de ação não somente para as crianças, como também para os *outsiders*. As crianças parecem possuir similar compreensão, acabam seguindo maior parte do tempo o protocolo das atividades cotidianas, pois sabem que podem ter sanções (recompensas ou punições), como deixar de realizar algo que queiram, por exemplo, brincar no pátio, ou serem reconhecidas como cooperativas e obedientes aos mandos das educadoras.

Então, o que se constata com relação ao refeitório é que este pode ser um dos ambientes mais tensos com relação à manutenção dos tempos da rotina. O refeitório é um espaço para os lanches, almoço e janta das duas turmas do Maternal (1 e 2) e das duas de Jardim (A e B). A turma de berçário faz suas refeições no próprio ambiente da sala, onde ficam boa parte do tempo.

No refeitório, verifica-se a composição de nove mesas com assentos para mais ou menos nove ou oito crianças sentadas, com espaço entre elas, adequado para uma movimentação corporal ponderada na hora da alimentação. Existem três portas, sendo que duas delas dão acesso para o pátio central. Na casa reservada à educação infantil, há um corredor central que percorre todas as peças (salas), indo do berçário até a cozinha. Já a terceira porta é mais discreta, pois está bem em um canto, no fundo do refeitório, no lado oposto da porta que vai para o pátio. É uma porta que dá acesso para outro pátio lateral mais estreito da casa da educação infantil. Este espaço é usado para estender roupas, cobertas etc, de uso diário na instituição. Próxima a esta porta, na parte interna, há uma mesa reservada para o lanche e a refeição das educadoras e, ao lado desta, tem também uma geladeira comercial com três portas para armazenamento de alimentos.

Já ao lado da porta que leva para o pátio central há uma mesa térmica que mantém as refeições aquecidas para a hora do almoço e da janta. Houve um período em que as refeições eram servidas às crianças, com um cardápio padrão para todos, seja no almoço ou no jantar. No entanto, no primeiro semestre de 2017, último período da pesquisa, houve uma mudança na forma de servir as refeições, isto é, agora as crianças devem se encaminhar em fila para a mesa térmica para “escolher” o que querem comer. Na realidade, essa alteração ocorreu devido ao desperdício de alimentos que havia quando as educadoras traziam os pratos já servidos para as crianças de modo padronizado. Agora os pequenos dizem a quantidade que desejam que seja servida em seus pratos. A Cinara comenta sobre as mudanças: “Ah, Edson,

*deu confusão no início com o procedimento. Antes eles não levantavam em nenhum momento. Os meus se adaptaram, eles são maiores, mas a Fabiane (educadora do Jardim A) não gostou porque alguns derrubaram comida no caminho. Mas ficou melhor assim”.*

Em sala de aula, antes de irem ao refeitório, a Cinara pergunta para a turma: *“Quem sabe informar o Edson sobre as mudanças? Um só vai informar.”.*

Muitos levantam a mão para responder.

Cinara acaba escolhendo o Ruan.

Ruan começa: *Agora a gente leva nossos pratos e escolhe o que a gente quer e a gente faz nossa oração e depois a gente levanta e vai lá e repete se a gente quer.*

Jean complementa: *Né que a agente tem que abaixar a cabeça e ficar em silêncio, bem quietinho, sem conversa e esperar a tia chamar a gente.*

Com exceção da mudança no modo de a refeição chegar às crianças, o refeitório tem sido um ambiente bem marcado pela rigidez de horários, de tempo para comer, de controle dos corpos e vigilância dos comportamentos. Apesar de existirem momentos de descontração e risos das crianças na hora em que estão fazendo as refeições, a regra institucional é a observância e os usos verbais por parte das educadoras para que as crianças comam no tempo certo e mantenham um ritmo padronizado de atitude dentro desse ambiente. Para isso, há a constante chamada de atenção por parte das educadoras com relação aos movimentos das crianças.

Alguém pode pensar que em qualquer refeitório existem regras e elas devem ser respeitadas. A questão é que as regras postas às crianças são exigidas com maior observância quanto ao cumprimento das mesmas do que quando elas mesmas – as educadoras – estão na mesa fazendo algum tipo de lanche, onde há uma liberdade maior de ação, sobre o que falar e o que comer, de rir e com uma folga maior para realizar a refeição. Ao comparar os dois momentos – o das crianças e o das educadoras – nota-se um contraste com relação ao controle da agência das crianças, que a todo momento são vigiadas e avaliadas.

Apesar de todo o controle no refeitório, as crianças ficam todas conversando com os colegas mais próximos, produzindo um som coletivo no ambiente que chega a um volume que dificulta qualquer conversar com alguém não muito próximo. Muitas são as conversas, além de comerem, muitas são as risadas, som das

colheres nos pratos de metais. Existem também aquelas que preferem ficar em silêncio, concentradas no ato de comer. Nas interações entre os pequenos, é comum, em certos momentos, alguém reclamar de um colega que está fazendo alguma coisa, como não deixar comer, ou ainda, por ter dito alguma coisa que desagrada o reclamante. Nesse sentido, a educadora da turma está atenta, é esperado que ela intervenha e, isso acontece, buscando saber o que está acontecendo. Como exemplo, apresento uma descrição típica no cotidiano no refeitório. Seguem abaixo alguns registros.

O **café da manhã** acontece em torno das 8h30min, eles têm meia hora para permanecer no refeitório e tomarem o café da manhã. Ao acompanhar a turma do Jardim B, junto com todos ao saírem da sala em fila na direção do refeitório, acabo sendo sempre o último da fila, e a última criança geralmente pede para eu dar a mão a ela. Quando chegam, a educadora aponta que todos devem sentar e se acomodar junto às mesas. Em seguida, ela pede para cantarem uma oração requisitada diariamente.

Todos cantando: *1, 2, 3, ao senhor agradecer, aleluia, o alimento que aqui temos, aleluia, 1, 2, 3, bom apetite.*

Depois da rápida cantoria, vêm as educadoras oferecendo alimentos.

Cinara: *Quem quer banana? Eu disse banana. Alguém mais quer banana? Quem quer Nescau?*

Simone: *Quer leite? Eu já vou guardar, é o momento, é agora.*

Passam-se alguns minutos...

Fabiane grita: *Jardim A não vai para o pátio, fulana baixa a cabeça, olha a bagunça gente.* (Todos se aquietam.)

Cinara: *O momento para repetir é agora, eu já vou guardar. Quem quer banana?*

Cinara: *Bernardo, senta e olha para frente!*

Cinara para o Ruan: *Tu não para de arreganho.*

Bernardo: *Tia Cinara, o Nicolas está rindo de mim.*

Cinara: *Vão parar os dois!*

Cinara: *Bolacha, Jardim? Meninas, quem quer bolacha?*

Cinara para o Bernardo: *Eu acho bom tu parar.*

Bernardo: *Não, tia Cinara.*

Cinara: *Quem quer mais banana?*

Alguns minutos depois, Bernardo e Nicolas estão se empurrando, um sentado ao lado do outro.

Cinara: Chegou!

Nesse momento, Bernardo fica bravo e bate com os pés no chão e começa a chorar. Contudo, passam-se alguns minutos e ele começa a rir e brincar discretamente com o Nicolas novamente. Observei que eles acabam cuidando onde estão as educadoras para agirem ou fazerem alguma coisa.

Fabiane (educadora Jardim A), caminhando por entre as turmas, diz: *Cabeça baixa! Só vão para o pátio quando descansarem a cabecinha. Não entendem que não é pra conversar no refeitório. Para de empurrar aí, oh!* (Ela fala para aquelas crianças que já terminaram a refeição.)

Simone (educadora assistente do Jardim A): *Vamos, Ágata, vamos.* (Apressando a menina para terminar o café.) Passam-se alguns minutos e ela diz: *Vamos Ágata, vamos.* (8h45min)

Cinara: *Eu pedi silêncio.* (8h46min)

Quando chega a hora (8h55min), começam os pedidos para as crianças terminarem logo o café.

Cinara: *Arrumem a cadeira. De lado, fulano!* (Na parede de pé, preparados para saírem e retornarem à sala.)

Cinara: *Vamos, Fulana, Ciclana, Beltrana...* A educadora diz isso até a última, quando esta está pronta para ir em direção à fila em que todos do Jardim B estão encostados na parede. Todos prontos, a Cinara pede para cantarem: *“O telefone do céu é oração, O telefone do céu é joelho no chão, disque uma vez, disque duas ou três, e se não atender, e se não atender, disque outra vez.”* Assim cantando, chegam na sala, sentam, trocam alguma roupa e depois vão em fila cantando o hino nacional (nesse dia) até chegarem ao pátio, onde são liberados para brincarem mais à vontade, isto é, a “brincadeira livre”, apesar da vigilância.

Hora do **almoço**, 10h30min, Cinara anuncia: *Refeitório, Edson!* (Usa meu nome como se anunciasse a todos.) *Eu vou levar meu caderno, Edson, por que eles hoje estão a mil, aí então eu levo meu caderno e já anoto.*

Ruan: *A mil, a mil.* (Repete em tom mais baixo.)

A educadora Cinara chama um por um, pelo nome, para ir ao refeitório. A turma se organiza em uma fila rapidamente e parte para o almoço. Quando chega, a Cinara mostra as duas mesas em que a turma vai ficar. Normalmente eles ficam nas duas últimas reservadas às crianças do Jardim B, ao lado da mesa das educadoras, oposta à mesa térmica onde as crianças apanham as refeições.

Depois de todos sentados, Cinara chama a atenção do Jardim B.

Cinara: *É um, é dois, ao senhor agradecer, aleluia, o alimento que aqui temos, aleluia, 1, 2, 3, bom apetite.*

A partir desse momento, as crianças vão em fila para a mesa térmica escolher o que vão comer. Na realidade, apesar de existir uma preocupação com o que as crianças comem e com a diversidade de alimentos servida, o mais importante é a quantidade colocada no prato. Não pode sobrar comida no prato e eles também não podem comer pouco, senão é avisado aos pais. Nesse processo, parece que as crianças vão aprendendo a medir o que desejam e conseguem comer sob medida, já que poucas deixam comida no prato, pois sabem que as educadoras reclamam das sobras de comida no final da refeição.

A sobra é algo seriamente criticado pelas educadoras, e as crianças sabem disso. Toda vez que comem, sabem que não podem deixar muita comida no prato, talvez somente um pouquinho ou nada. Caso a educadora observe que sobrou demais, a criança fica ali comendo até terminar, mas com uma baixa tolerância de espera, pois as crianças têm um tempo para comer. Normalmente todas comem em torno de meia hora, mas é comum ver algumas crianças retardatárias, poucas, sob a pressão da educadora volante. Ela fica limpando rapidamente o refeitório quando todos vão para suas salas, sendo que se encontrar resto de comida pela mesa ou pelo chão faz críticas e repreensão.

No início, enquanto alguns se servem, outros ficam aguardando e conversando com os colegas próximos. Percebo que, quando querem fazer alguma coisa pela qual entendem que serão repreendidos, eles olham rapidamente ou muito discretamente, de forma quase não perceptível, para alguma educadora e verificam se não está por perto os observando. Esse é momento para agirem sem serem punidos ou repreendidos. As educadoras, ao ficarem observando, também são observadas pelas crianças. Os meninos, principalmente, costumam ficar atentos. Lembro-me de que os meninos, em certo momento, chamaram minha atenção, pois



eu estava os observando em uma situação de brincadeiras de luta. Eles apontavam para mim, levantando os braços, mostrando os músculos, insinuando que não era para olhá-los.

Simone (volante do Jardim): *Muita conversa.*

Nesse momento ela está passando pelas mesas: *Alguém quer salada? E coloca no prato de quem vai aceitando.*

Cinara: *Eu vou anotar os nomes do Jardim B.*

As crianças já estão todas almoçando, e as educadoras cuidando e ajudando quem precisa de alguma coisa, como água.

Simone: *Senta direito, Bernardo! Vocês sujam mais que o Maternal.*

Simone: *Já tomou água, Maria?*

Nesse momento, as crianças estão conversando entre elas, comendo, e o ambiente se torna de difícil escuta, somente bem próximo é possível ouvir alguém. Cinara chega perto do Bernardo.

Cinara: *Eu vou anotar o teu nome, Bernardo. Deu, Bernardo.*

Simone: *O que é isso? Olha que monte de comida na mesa para o Antônio.*

Cinara chega perto de um grupo de meninas do Jardim B e diz: *Se escutar um zum-zum-zum, Jardim B... Vamos, baixa a cabeça, Emily. Vamos Marcos, vamos Marcos.*

Passados alguns minutos, Cinara chega perto do Ruan e diz: *Tu vai ficar depois, eu vi tu pegar coisinha pra jogar no Antônio.*

Ruan, em tom de choro: *Eu não vou mais jogar, não vou mais jogar.*

Cinara: *Mas não era pra ti ter jogado, então não é... Não vou mais chamar a atenção.*

Cinara: *Quem quer água?*

Mais alguns minutos se passam.

Cinara: *Vamos, Natan, os que estão mais quietinhos, descansando os bracinhos, com a cabeça baixa, são estes que serão os primeiros que vou chamar.*

Cinara: *Pega tua água, Marcos.*

Beatriz: *Tia Cinara, o Ruan está me chutando.*

Ruan: *Desculpa!*

Cinara: *Vamos, Jean!*

Simone: *O que houve aí, Manuela? Senta direito, Manu.*

Nesse momento são 10h50min. Aqueles que já terminaram de comer ficam esperando todos terminarem, sentados, preferencialmente com a “cabecinha baixa”, até começarem a chamar os nomes de cada um. Logo que dois ou três terminam, pedem para ficar na posição de fila próximos à parede lateral.

Cinara: *Vamos, Heloísa, vai lá, fica de ladinho, encostada na parede e de ladinho.*

Simone: *Deu, Nicolas? Deu, Clara? Agora eu quero silêncio.* (Apressando-os para terminarem logo.)

Simone: *O que deu aí, Marlene? É pra ficar quietinha de ladinho.*

Agora já é passado das 11h, e a maioria terminou o almoço. Na medida em que finalizam a refeição, vão até um local onde depositam o prato para ser recolhido posteriormente. Depois, às vezes eles sentam novamente até esperar todos terminarem. Já em outras situações, aqueles que terminam formam uma fila próxima à parede. Nesse dia, a Cinara foi chamando um por um para a fila.

Cinara: *Eu vou chamar os mais comportados, os mais quietinhos. Mas eu tô ouvindo um zum-zum-zum. Já vou começar a chamar. Taline, Elisa, Nicolas...*

Enquanto isso, os que ainda não foram chamados para a fila me interpelam com a voz baixa: *Tio, tio, tu já brigou com um cara?*

Gustavo: *Tio, diz amora.*

Eu: *Amora.*

Gustavo: *Ha, ha, ha, ha! Vou contar para teu pai que tu namora.*

Ruan: *Edson, como é aquela bebida que a gente toma quando está frio?*

Eu: *Chocolate quente?*

Ruan: *É, minha tia disse que vai fazer pra mim.*

Chega o momento em que a Cinara chama todos para fila. Todos prontos, a Cinara pede para cantarem: *“O telefone do céu é oração, O telefone do céu é joelho no chão, disque uma vez, disque duas ou três, e se não atender, e se não atender, disque outra vez.”*.

Logo depois, cantam outra canção: *“Que tal abrir a porta do dia, dia entrar sem pedir licença, sem parar pra pensar, pensar em nada, legal ficar sorrindo à toa, à toa, sorrir pra qualquer pessoa”*.

Assim que terminam a música, movimentam-se em fila em direção ao banheiro para escovar os dentes e fazer “xixi” ou “cocô”. Nesse momento, o refeitório

fica quase vazio e mais silencioso. Em uma certa ocasião, observei que havia um menino do Jardim A que costumava demorar para almoçar. A educadora Simone ficou limpando o local e apressando o menino a comer. Chega um momento que ela senta na frente dele e começa a “ajudá-lo” a comer. Pega a colher de sopa e a enche, colocando-a na boca dele, em seguida novamente, até ele terminar. Ele teve que comer, mastigar mais rápido do que quando estava sozinho, até que termina e é liberado para ir para o banheiro. Esse fato me lembrou de uma educadora do Maternal, em 2014, que costumava “ajudar” as crianças a comer, mas com um ritmo mais rápido do que o da mastigação daquelas crianças. Na época, esse tipo de cena me reportou à minha infância, quando me faziam comer colocando a colher na boca – “a goela abaixo” – mesmo eu não gostando da comida ou não querendo mais.

Outro aspecto que me chamou a atenção nesse espaço foi ver, em alguns momentos, algumas crianças sentadas e isoladas do restante do grupo. A mesa das educadoras ou uma mesa sem ninguém são usadas, dependendo do contexto, para manter a criança afastada de todos. Essa forma de punição é justificada quando uma criança não consegue ficar “quieta” o suficiente na perspectiva das educadoras. Tenho presenciado essa tática do isolamento<sup>48</sup> desde 2014 até as últimas observações em 2017. Comer em separado da turma é uma estratégia que busca manter certa ordem na hora de comer, de acordo com o olhar das educadoras. Quanto mais a criança ficar sozinha, em seu processo de individualização do castigo, maior a chance de que ela pense (no cantinho do pensamento) e, de algum modo, introjete o sentimento de culpa, medo e vergonha. A tática do isolamento no refeitório implica uma estratégia moral adulta e a produção de sensibilidades emocionais<sup>49</sup> (na criança) com relação à determinada ação infantil não tolerada. A partir de Foucault (1989), pode-se pensar que, nas relações geracionais hierarquizantes, o castigo do

---

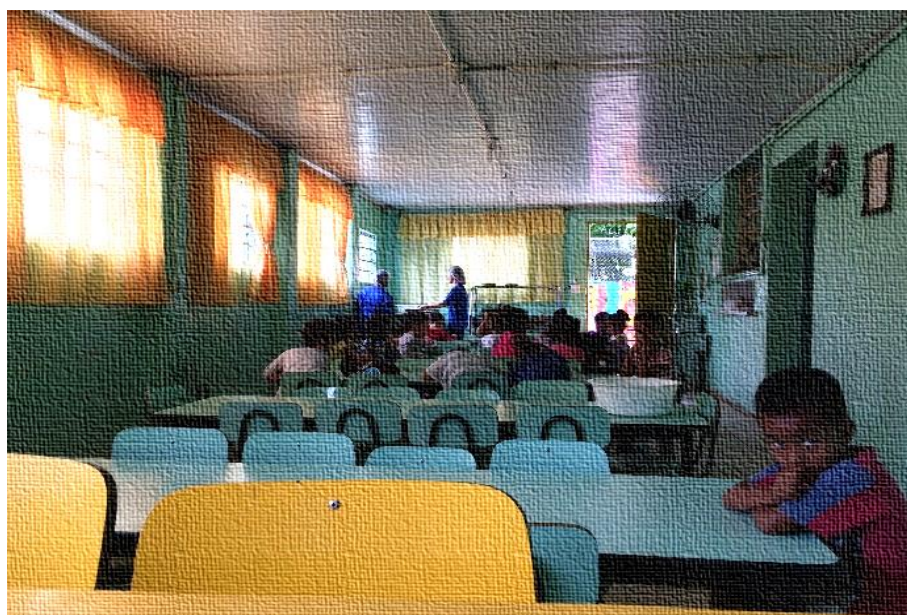
<sup>48</sup>De acordo com relatos das experiências profissionais das alunas do curso Normal nas escolas infantis, o isolamento não é uma prática que acontece somente na instituição Fátima. Há relatos que apontam que o isolamento de criança “sem limites” é uma prática comum em algumas instituições. Há a prática do isolamento no banheiro (porta fechada), bem como deixar uma criança do Maternal ou do Jardim na sala do Berçário para fazer a criança sentir um “bebê”, assim, castigando-a e construindo o sentimento de impotência, baixa autoestima e culpa. Além de trabalhar negativamente os significados de ser bebê junto às crianças mais velhas.

<sup>49</sup>Penso que a emoção é um elemento importante no projeto de subjetivação e moralização infantil. De acordo com Breton (2009, p. 120) “(...) as emoções não existem desvinculadas da formação da sensibilidade que o relacionamento com os outros enseja no seio de uma cultura e num contexto particular... As emoções são, portanto, emanações sociais ligadas a circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo.”

isolamento busca disciplinar as condutas e, assim, produzir formas específicas de subjetivação e práticas de si voltadas à obediência e à resignação.

A experiência do isolamento, enquanto castigo, constitui uma experiência moral. Segundo Zigon & Throop (2014), as experiências que qualificam, delimitam, demarcam e organizam, em termos morais, as relações intersubjetivas, são também materiais constituintes da vida moral, seja em situações de conflitos, dilemas e preocupações, seja em situação de cooperação. Essas experiências dão sentido às relações cotidianas, reforçam o imperativo das regras e das interações assimétricas.

Figura 18 – De castigo no refeitório



Fonte: acervo do autor.

Com relação ao café da tarde e à janta, ambos os momentos são semelhantes à descrição realizada até aqui sobre o refeitório. É indiscutível a importância da alimentação para o desenvolvimento e a saúde das crianças. A instituição consegue oferecer refeições que apresentam uma razoável diversidade alimentar e, quem sabe, nutricional. Tal fato deve ser valorizado pelas crianças e familiares, já que a matrícula<sup>50</sup> na instituição Fátima leva em conta as condições de

---

<sup>50</sup>De acordo com as informações da instituição, o principal critério para ingresso na instituição Fátima é ser mãe trabalhadora, de baixa renda, moradora das proximidades. Nas entrevistas realizadas nesta instituição, não há menção ao direito paterno de atendimento, mas o argumento comum é “ser mãe que tem um emprego” e precisa deixar a criança na instituição. No entanto, como a escolha é realizada pela

vulnerabilidade social e econômica das famílias inscritas. A alimentação, nesse sentido, tem um valor simbólico que se opõe à pobreza e à carência financeira. Independentemente do caráter nutricional e do esforço histórico da instituição (doações) para garantir uma alimentação às crianças, percebe-se que o ambiente da refeição é consideravelmente vivido para também alimentar a “alma” moralmente para certa polidez, através do disciplinamento dos corpos infantis.

As descrições sobre a rotina são exemplares com relação ao que acontece de um modo geral no cotidiano institucional, principalmente, sob um olhar longitudinal, observando a constância e a pouca variabilidade de práticas de cuidado. Obviamente, existem variações, atividades com caráter mais pedagógico e lúdico em circunstâncias distintas. Contudo, procurei demonstrar aquilo que se observa e que se evidencia no dia a dia, por meio de uma rotina que acaba se configurando como “rotineira”.

Apesar da previsibilidade diária com relação às atividades, desde que iniciei minhas observações, ouvi reclamações como a da atual coordenadora da educação infantil – Alexandra – ao dizer que: “as educadoras estão perdidas”. A Alexandra quer dizer é que elas seguem a rotina diária prescrita, mas falta um fazer pedagógico<sup>51</sup> próprio de uma instituição de educação, seja pelas exigências internas, como também por parte da Secretaria de Educação Municipal de Porto Alegre, que fiscaliza também os planejamentos educacionais como uma contrapartida ao contrato de convênio com as creches comunitárias. Nesse sentido, já presenciei um episódio em que a instituição se “ajeitava” propositalmente para receber uma visita de uma assessora da Secretaria de Educação Municipal. Ou seja, como é popularmente dito, arrumaram somente “para inglês ver”, já que tudo deveria parecer organizado, limpo e com os trabalhos pedagógicos em evidência. No entanto, no outro dia, a rotina foi retomada.

A rotina na instituição Fátima, enquanto dispositivo espaço-temporal, é bem marcada, com seus rituais e práticas que reforçam uma concepção de educação infantil e de vida social onde a ordem e regularidade, associadas a uma concepção

---

Secretaria de Municipal de Educação (SMED) através de sorteio, algumas mães que não trabalham também conseguem matrícula para os(as) filhos(as), fato criticado pelas educadoras, já que essas mães têm tempo para ficar com seus rebentos.

<sup>51</sup>No período de pesquisa, somente as coordenações tinham cursado Magistério, o restante das educadoras possui curso de educadora assistente, o qual normalmente tem duração de dois a quatro meses. Além disso, existem formações de curta duração em turnos durante o ano na instituição, através de palestras, seminários, mas tal fato parece ser insuficiente diante da preocupação com a ausência de uma intencionalidade pedagógica o *modus operandi* das educadoras no cuidar de crianças.



de infância (aquela que precisa de limites), colabora para a necessidade do estabelecimento de relações de poder interetário mais autoritárias e com menor grau de participação infantil como um interlocutor ativo.

Como pôde ser visto anteriormente, através da rotina em sala e no refeitório, as educadoras costumam proferir sentenças curtas, ordens de comando com sentido de estabelecer o controle das condutas infantis. Chamo a atenção para frases curtas com referência à escuta e à fala das crianças, sentidos que devem ser coibidos ou estimulados conforme a necessidade de participação das crianças nas atividades cotidianas. Tolher ou constranger as crianças são atos que se observam em frases como: “*Tu é surdo!*”, “*Tu não escuta!*”, “*Fiquem quietos!*”, “*Silêncio!*”, “*Dizem alguma coisa!*”, “*Falem!*” etc.

As capacidades de oralidade e de audição das crianças estão a todo momento sendo requisitadas para se adequarem e colaborarem com os protocolos embasados na relação de obediência e autoridade. Quando as crianças buscam um grau maior de espontaneidade, é pedido que façam silêncio ou fiquem quietas. Essas palavras não se reduzem apenas a comandos de ordem, mas simbólica e moralmente significam que a participação oral das crianças precisa ser vigiada e controlada, sendo que quando as educadoras dizem “falem”, é porque está no *script* das atividades a necessidade de que elas digam alguma coisa. A participação no sentido de expressão da opinião ou interesses, em uma comunicação mais dialógica, é pouca explorada, possivelmente por uma concepção de imaturidade das crianças para dizerem “propriamente” (adultamente) o que pensam ou sentem. (CASTRO, 2010)

Com relação a esse aspecto, lembro-me de uma sexta-feira (outubro/2014), dia de “formação” para as educadoras. Na parte da manhã, esteve presente uma palestrante da SMED com a proposta de falar sobre alguns temas considerados importantes na educação infantil. Entre muitas coisas, ela comenta que a educadora deveria desenvolver a paciência como uma habilidade no trabalho com crianças, além de saber escutá-las. Caso contrário, ela diz, “*não dá para seguir nessa atividade, faz parte do trabalho da educadora*”. É possível afirmar que a paciência e a escuta são características importantes em uma relação geracional mais democrática. No entanto, quando se pensa somente em ter paciência sem uma escuta dialógica infantil, a paciência acaba se restringindo a um saber-fazer relativo à autorregulação da



educadora frente aos conflitos e, assim, demonstrando certa “racionalidade” em suas ações na arte de governar os pequenos (FOUCAULT, 2006).

Pensei naquele momento sobre como a escuta das crianças costumava acontecer e percebi que, normalmente, ela é acionada em algumas circunstâncias na rotina da escola, quando, por exemplo, deseja-se entender um evento de conflito entre as crianças, descobrir o que aconteceu, bem como saber a opinião das crianças sobre determinado assunto, quando há de antemão uma atividade para ser desenvolvida. Assim, dependendo da situação, nem sempre a escuta é importante. O comando de ordem verticalizado e unilateral predomina e inibe qualquer manifestação dos pequenos, de modo que a baixa oportunidade de escuta e oralidade dificulta possíveis relações dialógicas mais democráticas e enriquecedoras entre as educadoras e as crianças, e isso acaba aumentando as chances de situações e enquadramentos das crianças em serem “sem limites”, pois falta espaço e oportunidades de participação mais efetiva nas atividades e, isso, acaba tensionando ainda mais os comportamentos infantis na direção de ações inadequadas.

De acordo com Cohn (2013), devemos ouvir as crianças e pensar em como ouvi-las e escutar suas falas. Com base nos que nos diz Cohn (idem), propus abrir um espaço de interlocução com as crianças com o objetivo de saber mais sobre o que elas pensavam sobre as relações com os adultos na instituição Fátima, como pode ser visto no próximo capítulo.

#### 4. APROXIMAÇÕES AO TEMA DA INFÂNCIA E INTERAÇÕES COM AS CRIANÇAS

Em uma situação de observação no pátio, momento em que as crianças estão mais à vontade para correr e se expressar de maneira geral, chega um pequeno grupo de quatro crianças sorrindo, com um jeito de que queriam alguma coisa. Realmente eles desejavam algo, era o meu caderno de observações. Acabei emprestando a eles e mostrando folhas em branco para escreverem se quisessem. Ao observá-los constatei que começaram a desenhar e escrever os nomes deles. Eles se ajudavam na escrita, pois não tinham domínio dela ainda, sabiam basicamente escrever seus nomes. Parecia que se divertiram, fazendo de conta que estavam realizando coisas em segredo no meu caderno.

Quando eu estava com meu caderno de anotações, eles normalmente perguntavam: “*O que tu está escrevendo aí?*” Eu acabava mostrando para eles e dizia que estava escrevendo coisas que aconteciam com eles, o que eles faziam. Mas acredito que eles ficaram curiosos, de algum modo, em saber o que havia naquelas páginas, por isso demonstraram estar interessados no meu caderno. Foi comum, em alguns momentos, ouvir alguém dizer: “*oh, tio, me empresta teu caderno?*”. Inclusive, um dos meninos me desenhcou, dizendo que aquele retrato feito em caneta era meu. O Jonas, sempre simpático, disse-me: “*Olha quem eu desenhei? É você.*”. E sorriu para mim ao passar o meu caderno de anotações (ver figuras 19 e 20). Achei incrível aquele gesto do Jonas, não imaginava que ele me desenharia, apenas que rabiscaria seu nome ou de colegas, como costumavam fazer. O desenho era um sinal de proximidade, de generosidade do Jonas. Então, mais tarde, percebi que seria interessante saber mais sobre o que os pequenos pensavam e sentiam com relação às suas experiências com os adultos, principalmente, com as educadoras. Foi isso que busquei fazer, como pode ser visto a seguir.

Figura 19 – Segredo que é divertido



Fonte: acervo do autor.

Figura 20 – Eu

Olha quem eu desenhei? é você. E deu um sorriso, me passando meu caderno de anotações.



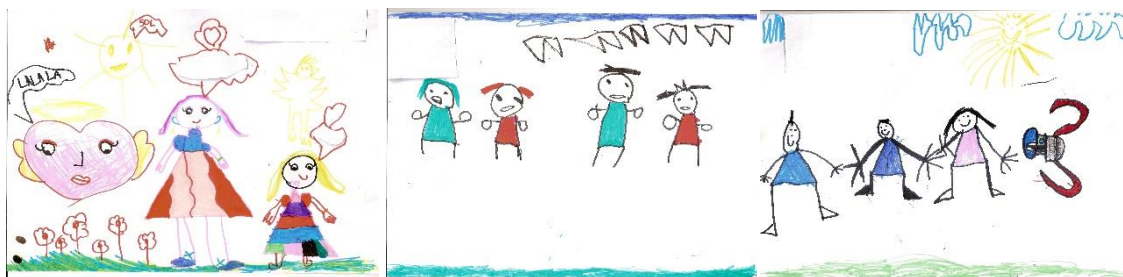
Fonte: acervo do autor.

#### 4.1 DESENHOS: OS FAMILIARES

Ao observar o cenário da instituição infantil investigada e pensar sobre os seus principais personagens que atuam no cotidiano, busquei elaborar uma estratégia metodológica que conseguisse escutar mais diretamente as crianças e entender suas percepções sobre as experiências em uma instituição educacional. É interessante destacar que meus primeiros contatos com as crianças ocorreram através das observações em campo. No entanto, não é uma tarefa fácil quando se quer captar das crianças, entre quatro e quase seis anos, discursos que demonstrem mais claramente suas visões a respeito das relações que mantêm com os adultos.

Nesse sentido, além das observações em campo, realizei, em dezembro de 2016, um primeiro encontro com as crianças em uma sala em frente à turma do Jardim B. Meu objetivo, em um primeiro momento, era que eles desenhassem um adulto e uma criança. Após ter combinado com a Cinara, o convite foi feito à turma e quase todos levantaram a mão rapidamente, dispondo-se a participar da minha atividade, sendo que deixei a critério da Cinara escolher a ordem daqueles que, aos poucos, participariam da minha proposta.

Figura 21 – Desenhos da família



Fonte: acervo do autor.

A partir dos desenhos<sup>52</sup> das crianças, busquei conversar sobre o que seria um adulto e o que seria uma criança. As conversas foram gravadas, e logo aprendi que os diálogos com elas não seriam algo tão linear como normalmente acontece com jovens ou adultos. Outro aprendizado foi o fato de que elas se colocam de maneira ativa na interlocução, respondendo, questionando e silenciando<sup>53</sup>, dependendo do modo como percebem a postura do adulto. Confesso que o desenho serviu mais como uma ponte para a conversa do que como o principal objeto de análise. Abriu um espaço para trocas interetárias, pouco estimuladas na instituição, exigindo dos pequenos um maior esforço para saber expressar seus pensamentos e exercitar a capacidade argumentativa comigo.

As crianças são acostumadas, em algumas circunstâncias, a desenhar na sala. No entanto, penso que acabei me diferenciando em parte do cotidiano ordinário delas, pois o desenho não significou somente um desenvolver habilidades artísticas, mas, principalmente, ajudou na construção de uma interação com mais escuta dos pequenos, fato escasso no dia a dia escolar. De acordo com minhas observações na instituição, não me recordo de momentos em que as crianças fossem ouvidas com

---

<sup>52</sup>De acordo com Pires (2011), com base em Chistensen & James (2008), em suas pesquisas sobre religião e a visão das crianças sobre esse assunto ela diz: “desenhar é um ato que não requer nenhum *skill* especial, uma vez que, constantemente, as crianças fazem por lazer” (p. 51). Ainda, de acordo com Gobbi (2014, p. 158), “a conjugação entre desenho e oralidade, em que a criança comenta sobre sua criação, apresenta-se como fecunda e capaz de revelar, em muitos momentos, como diversos grupos sociais compreendem a si e aos outros, ainda que saibamos o quanto reside de imaginação na composição das imagens”.

<sup>53</sup>Segundo as pesquisadoras suecas Markström, Ann-Marie. & Halldén, Gunilla (2009), a partir de pesquisa de campo, o silêncio pode tratar-se, dependendo da situação, de uma estratégia de agência das crianças em pré-escolas que observaram. As crianças demonstram competência interacional ao buscarem, a partir da ênfase no silêncio ou pouca fala, aproveitar os tempos e espaços da rotina normalmente controlada pelos adultos.

uma intencionalidade pedagógica, levando em conta a perspectiva delas e, dessa forma, desenvolvendo uma conversa dialógica intergeracional.

Nos desenhos, de maneira geral, os principais personagens expressos pelos pequenos foram os familiares.

## 4.2 DESENHANDO E CONVERSANDO

Gostaria agora de discorrer sobre a experiência dos desenhos com os pequenos de duas turmas de Jardim B, a primeira, em dezembro de 2016 e, a outra, em julho de 2017. Acabei reunindo as falas por tópicos independentemente do ano, com trechos de conversas gravadas a fim de trazer alguns elementos para o debate em torno das relações entre adultos e crianças pequenas nesta instituição educacional e as relações com a noção da “criança sem limites” nesse contexto.

Com relação à entrevista gravada com as crianças do Jardim B, entendo que esse procedimento significou um momento experimental e, ao mesmo tempo, fundamental, cujo objetivo foi conversar com mais privacidade com elas e entendê-las melhor sobre o que pensavam a respeito das trocas entre adultos e elas a partir dos desenhos. Eu apostei que certa “artificialidade” (PIRES, 2007) poderia ser interessante enquanto coleta de informações, mas sabia que o gravador não fazia parte do cotidiano das crianças na instituição. Contudo, essa técnica de coleta de informação não substituiria aqueles momentos informais no cotidiano da creche, onde as ações escapam e tornam-se imprevisíveis.

Quando o pesquisador precisa dar conta de um assunto específico que não acontece facilmente, considero uma opção interessante aproveitar momentos semiformais através de entrevistas ou conversas, sem um roteiro fechado a ser seguido, mas com questões importantes para a compreensão da ótica infantil. A dificuldade desse processo investigativo foi perceber que elas não respondem de forma imediata a uma pergunta. Muitas vezes, elas respondiam com outro assunto, como uma estratégia de mudança de tema da conversa conforme o interesse delas, sendo que meu papel foi retomar algumas perguntas ao longo da conversa.

Como mencionado anteriormente, utilizei o desenho com uma temática direcionada, mas com liberdade de expressão, conjugando-o com a conversa informal

sobre as imagens suscitadas pela expressão pictórica das crianças. Então, foi organizado o trabalho de desenho com as crianças através de duplas, trios ou individualmente. Início a atividade com a dupla Juliana e Gustavo, sendo que comigo havia um gravador mais um kit com materiais para a realização dos desenhos. Pouca coisa era necessária para efetivar os desenhos, sendo que, já no início, Juliana apresenta sua preocupação com relação ao gravador. Para ela, aquela tecnologia parecia não confiável, pois era semelhante a algo usado pela polícia.

Juliana: *Isso é de polícia?*

Juliana: *Isso aí tá ouvindo?*

Pesquisador: *Sim, por quê?*

Juliana: *Ah, porque parece com um telefone de polícia.*

Pesquisador: *Não sabia, mas eu não sou a polícia, se eu não gravar eu posso esquecer todas as coisas que está dizendo.*

Juliana: *Ah tá, tá bem. Tu vai falar pra profe?*

Pesquisador: *Não, nem pra tua mãe. Confia em mim. Posso gravar?*

Juliana: *Sim! Alô, Edson! Alô, Edson.* (Juliana começa a brincar com o gravador.)

Pesquisador: *Mas não é como telefone, tu somente podes falar e ninguém te escuta em outro lugar agora. Só depois que tu falar eu posso te escutar. Quer ver?*

*“Alô Edson, alô Edson.”* (Reprodução da voz dela no gravador. Juliana dá risada e continua falando.)

A preocupação da Juliana com o gravador traz consigo uma compreensão moral sobre o que pode ser dito ou não, quando e com quem. Essa desconfiança pode estar diretamente implicada em experiências policiais na comunidade em torno da escola, onde acontecem tráfico de drogas e inspeções policiais, como relatado pelas educadoras. A polícia é uma instituição de controle social, representando uma série de significados dependendo dos contextos culturais e dos sujeitos envolvidos. De maneira geral, existe uma noção básica nos contextos urbanos nas cidades brasileiras de que a polícia serve para a salvaguarda contra aqueles que estão fora da lei, que ultrapassaram os “limites” das regras de “boa convivência” social, no caso aqui, em uma vila com população empobrecida onde há tráfico de drogas.

Contudo, de acordo com relatos das educadoras e moradoras locais, o “controle” social da polícia é sentido, por exemplo, na forma como ela adentra na vila



Bom Jesus, nas ruelas e nos becos, sem pedir licença, atrás de algum traficante. Por isso, as educadoras dizem “*se você quiser conhecer aqui, somente com alguém conhecido*”, isto é, um morador local, como é o caso da maioria delas. Existe, então, um controle interno, em razão do tráfico de drogas, sobre quem pode ou não circular dentro da vila próxima à instituição. Nessa situação, a desconfiança ou a confiança podem significar uma questão de vida ou morte, inclusive para os próprios moradores não envolvidos no tráfico de drogas, os quais estão a todo momento correndo risco da desconfiança e das consequências, como a de serem mortos por “bala perdida”, serem expulsos de seus locais de moradia, ameaçados etc.

Por outro lado, a desconfiança pode estar relacionada também às experiências das crianças no ambiente da instituição educacional, ao levarem em conta a condição disciplinadora e de punição como métodos de educação. No entanto, no caso da Juliana, ela sentiu, em algum grau, que poderia confiar em mim para falar sobre o que pensava. Eu sabia que sua fala não teria nenhuma chance de ser repassada para a professora, essa não era minha intenção. Então, considerei razoável requisitar confiança a ela. Apesar da pouca idade, talvez suas experiências anteriores tenham sido suficientes para lhe mostrar que, dependendo para quem ela fala alguma coisa, o conteúdo acaba chegando aos personagens envolvidos em suas histórias e, isso, podem haver repercussões não favoráveis a ela. Uma outra hipótese, baseada em minhas observações, é de que exatamente a característica de falar “demais” e “se intrometer nas conversas” ou “achar que tem sempre razão”, a partir de falas de educadoras com relação à Juliana, que fez dela uma menina enquadrada como “sem limite”. O que se percebe é uma sensibilidade quanto à tolerância para com as falas das crianças (demais ou de menos), sendo esta questão discutida no capítulo 7.

Além disso, esse relato demonstra a importância de se criar um laço de confiança entre o pesquisador e as crianças. Aliás, pude constatar que os pequenos apresentam uma compreensão moral sobre o que é confiança, o que, dependendo da situação, pode gerar determinados sentimentos e avaliações morais, isto é, certas emoções como, por exemplo, a de tranquilidade e certa segurança diante do que se fala e para quem se fala, ou o contrário, avaliando as experiências como positivas ou não. Por exemplo, relembro um momento em sala no Jardim B quando Beatriz, próxima a mim, cochicha dizendo que tinha visto um homem em cima de uma mulher. Acabei perguntando: “*Aonde tu viste?*”. Resposta: “*Na televisão...*”. Ela demonstrou

certa confiança e, de algum modo, poderia falar comigo sobre aquele fato, mas em voz baixa, pois sabia que aquele assunto era proibido.

Com relação ao desenho, logo no início, este acionou uma certa desconfiança por parte dos pequenos, pois minha proposta requisitou uma maior interação, exigindo, de certa maneira, que falassem. Gerou também inseguranças com relação ao modo de desenhar, mas tudo isso não impossibilitou que todos desenhassem. Um dos meninos demorou um tempo para começar e olhava para o desenho da colega.

Pesquisador: *Deseja uma canetinha de outra cor?*

Jonas: *Não, como é pra desenhar?*

Pesquisador: *Do jeito que você souber.*

Jonas: *Posso desenhar palito?*

Pesquisador: *Pode! Do jeito que achar melhor. Aqui desenha do jeito que sabe.*

Logo em seguida ele começou a desenhar a família dele na forma de palito. As outras crianças também, quando perguntadas sobre o que estavam desenhando – um adulto ou uma criança – escolheram seus familiares como referência. Houve uma menina – a Clara – que começou a desenhar ela e sua mãe. Depois de um tempo, ela trocou a personagem mãe para ser a avó dela, dizendo: “*Porque eu gosto da minha avó...*”. Eu sabia que ela morava com a avó paterna e com o pai, a mãe morava em outra cidade com seu companheiro. Era a avó quem normalmente vinha trazê-la para a escola e também apanhá-la no final da tarde. Este fato me lembrou de uma reunião de formação com as educadoras onde a Clara foi mencionada, e seus desenhos ganharam um sentido mais revelador de sua psique, segundo o olhar de uma psicóloga participante de um encontro com as educadoras.

Era final de uma manhã de sexta-feira, havia nove educadoras, a coordenadora da educação infantil e uma psicóloga convidada, provinda do posto de saúde nas proximidades. O objetivo do encontro era estimular uma conversar e as educadoras apresentarem seus problemas de sala de aula na forma de queixas<sup>54</sup> para

---

<sup>54</sup>Geest (2007), antropólogo holandês, em sua pesquisa comparativa entre Holanda e Gana, afirma que tanto a queixa quanto o não reclamar de alguma coisa são estratégias para afastar, manter ou atrair pessoas para sua rede social. Ele dá como exemplo os idosos, os quais carregam estereótipo de “reclamações” e procuram ter cuidado para quem e em que situação podem reclamar de alguma coisa.

uma psicóloga<sup>55</sup>. Todas estavam sentadas em torno de uma mesa retangular, voltadas para falar e escutar a psicóloga. De início, a psicóloga começa comentando que trabalhar com crianças é, muitas vezes, uma tarefa difícil, visto que a criança não corresponde inteiramente às expectativas do adulto, bem como a criança apresenta outras formas de comunicação que não somente através da conversa; por isso, a necessidade de saber interpretá-la.

Nesse momento, uma educadora (Cinara, da turma de Jardim B) começa a explicar sua situação-problema:

A minha frustração é com uma menina (Clara), ela não tem limites, é muito agressiva. Ninguém é igual a ninguém, mas temos regras e ela não quer seguir algumas, eu queria um auxílio, pois ela chuta, estou grávida, tenho medo dela me machucar.

A partir do caso descrito logo acima, são também comentadas as possíveis causas das ações reprováveis da menina (Clara) no ambiente da escola. A Clara tem uma mãe ausente, moradora de outra cidade, junto com um padrasto acusado de maus-tratos contra ela. Já o pai biológico é identificado como alguém que pouco assume sua responsabilidade, deixando os cuidados diários para a avó paterna, a qual tem a guarda legal, mas não consegue “dar limites” e apresenta estar sem paciência para lidar com os sentimentos da Clara. Essa descrição faz a psicóloga dizer que *“quando a criança está muito agressiva é porque pode ter algum problema familiar”*. Complementa dizendo que *“os desenhos delas podem ajudar a detectar problemas”*. A educadora Cinara ainda acrescenta: *“(...) acho que ela quer chamar a atenção, na hora do almoço e na hora de dormir, precisa colocar aquela raiva pra fora... Não sei se não foi maltratada quando dormia... A avó disse que daria um troféu se alguém conseguisse acalmá-la.”*

Entfim, o cenário foi pincelado, e a educadora demonstrou não saber o que fazer para resolver o caso, já que a avó parece não conseguir se colocar como

---

<sup>55</sup>Cabe destacar que, na nossa sociedade, a Psicologia é compreendida como uma formação profissional onde o ato da escuta é um dos instrumentos fundamentais que habilita o psicólogo em sua excelência de trabalho. Então, havia uma disposição prévia para falar com a psicóloga, além disso, essa área profissional tem contribuído e desenvolvido intensas pesquisas e materiais escritos relacionados com a infância e as relações intrafamiliares. De acordo com informação da psicóloga, o posto de saúde presta também serviços de acompanhamento familiar e acolhimento em casos de abuso contra crianças. No dia da reunião, foi comentado que existem muitas falas de mulheres do bairro Bom Jesus mostrando ainda uma submissão na relação com os homens. A psicóloga exemplifica dizendo que escuta coisas do tipo: “eu não trabalho porque meu marido não deixa”.

autoridade. Como exemplo, a educadora diz que: *“teve um dia que ela (avó) estourou o balão da criança porque ela não estava se comportando”*. Ou seja, como veremos mais adiante, o exemplo do balão estourado pela avó ilustra uma postura que serve como fator de acusação aos adultos pela “incapacidade” de educar os filhos, os netos e, conseqüentemente, de “dar limites”. Além disso, o exemplo do balão estourado foi explicitado para mostrar que a avó não agiu corretamente, comportando-se de uma forma não esperada para uma senhora adulta, talvez até mesmo se equiparando a uma criança, agindo de forma “infantil”<sup>56</sup>. Nesse caso, as fronteiras etárias parecem embaçadas, não estão claras como no passado, como veremos no capítulo 7.

Contudo, com base em Haesbaert (2016) e Silveira (2005), gostaria de apontar que este trabalho surge a partir do termo “limites” como um discurso de profissionais da educação no sentido restritivo às ações infantis. Para Haesbaert (idem), a ideia de limites tem socialmente sido representada pela busca de delimitação, de separação e controle dos fluxos de pessoas, ideias, objetos, significados. Conforme, os dados de pesquisa, quando é dito que as crianças estão “sem limites”, é dito também que elas precisam de controle moral da agência infantil. No entanto, ao mesmo tempo que se busca delimitar, fixar determinadas ações como as mais adequadas às crianças, está se buscando também evitar o fluxo de sentidos que possam borrar a condição da infância ou, até mesmo, de ser adulto.

Quando se pensa na possibilidade de fluxo, o caráter poroso das significações culturais nas relações humanas e, no caso, intergeracionais, justamente a partir da afirmação da fixação de normas e controle das condutas, verifica-se analiticamente, com base em Haesbaert (2016, p. 11), que os “limites, de qualquer modo, são componentes indissociáveis das fronteiras”. Nesse sentido, Silveira (2005) nos fala que a noção de “limites” indica a alteridade, a manifestação da diferença, pontos de contato em relação hierárquica e de poder ou/e de reciprocidade, com trocas, interdições e mobilidade de pessoas, símbolos, objetos etc. Desse modo, para Silveira (2016, p. 28):

---

<sup>56</sup>A palavra infantil, com base em Silva (2010), está em uma “rede semântica” construída nas interações sociais, a qual serve para interligar significados que não se mantêm em uma relação fechada entre o significante e a coisa, mas como uma rede de símbolos que se ajustam segundo a ação interpretativa dos sujeitos.

As fronteiras culturais, mas também as fronteiras políticas, são formas simbólicas complexas de manifestação do fenômeno humano, em que a alteridade surge como um valor fundamental, posto que uma política de diferença configura-se como possível. Para existir a diferença é necessário que existam as margens, os limites que separam o eu do outro e que possibilitam que o jogo entre proximidade e distância se dê como uma aventura do conhecimento, como uma abertura ao diálogo.

Ainda para Silveira, fronteira significa a interação das diferenças, é uma categoria relacional. É nesse sentido, que aqui o uso noção de fronteira moral ou etária está sendo pensada como um dispositivo social na fixação da diferença, da afirmação do eu, do nós com relação aos outros, mas também implicitamente remete à condição da passagem seletiva entre as margens, da permeabilidade de significados que se manifestam nas ações intergeracionais. A fronteira etária pode implicar fronteira moral, pois, as crianças precisam saber das regras e das normas que fixam suas ações no cotidiano da instituição Fátima; a ordem e a rotina adulta precisam da previsibilidade e regularidade das condutas infantis. A fronteira moral é construída a partir do conflito de interesses, das diferenças de perspectiva entre os adultos e as crianças. Já a fronteira etária está na condição de ser criança, no seu modo de expressão no mundo, diferente da perspectiva adulta, onde se constata inexpressiva participação na vida cotidiana da instituição Fátima.

Retornando aos desenhos, agora com outra menina. A Paula desenhou a mãe, mas não mencionou o pai, sendo que acabei perguntando sobre ele e ela disse: *“Minha mãe me cuida, meu pai não”*. Contudo, teve uma outra menina – a Patrícia – que desenhou também a família e disse: *“Meu pai, minha avó, minha tia me ama.”*. Nesse momento, o Fábio ao seu lado diz: *“Toda minha família me ama!”*.

Então, como já dito, o que se observa é que os desenhos explicitam uma centralidade da família e seus significados, fato que pode ser um hábito adquirido na própria prática escolar, além dos familiares poderem ser uma referência de adulto mais significativa para ser desenhada pelas crianças segundo suas experiências.

Com uma dupla, Cláudia e Douglas, foi possível verificar o menino desenhar seu pai e dizer: *Meu pai verdadeiro, não o emprestado, o verdadeiro me ensina a desenhar umas motos, desenhar uns gatos...*

Eu pergunto: *Tu ensinas alguma coisa para ele?*

Douglas responde: *Ele sabe tudo.*

Pesquisador: *E aqui? O que tu aprende?*

Cláudia: *A tia Cinara nos ensina cantar. Eu gosto de cantar.*

Douglas: *Eu detesto cantar, a gente tem que cantar muito...*

De algum modo, esse fato de que o pai “sabe tudo” contrasta com os discursos generalizantes das educadoras sobre as características de incompetência dos familiares ou responsáveis com relação à educação das crianças. Possivelmente a crítica maior com relação aos pais tem como foco as práticas de normatização no cotidiano familiar, fato que está vinculado com a noção da “criança sem limites”. Outras formas de saberes parentais acabam deixadas em segundo plano, principalmente, quando as educadoras ficam centradas nas faltas de prescrições dos pais com relação aos comportamentos dos pequenos, os quais elas atendem na escola. Contudo, elas reconhecem que existem “bons pais”, em certa parcela dos familiares das crianças da instituição, mas ressaltam que não “dar limites” é um fenômeno bastante comum ao observar as famílias tanto na escola quanto na sociedade hoje.

Em quase todos os encontros com os pequenos, quando a situação possibilitava, eu perguntava qual seria diferença entre o adulto e a criança, buscando entender a ótica delas sobre as relações com os adultos.

Conversando com Pedro e Geovana surge o diálogo a seguir.

Pedro: *Criança é pequena, depois quando a criança cresce fica maior, como adulto que é grande.*

Pesquisador: *Como assim?*

Pedro: *Não sei, não sei explicar.*

Geovana: *Que nem minha prima, ela era bem bebezinha, estava desse tamanho assim, agora ela cresceu, está desse tamanho.* (Mostrando com os braços o movimento de crescimento)

Pedro: *Minha mana é adolescente e ela é grande.*

Pesquisador: *Então ser criança é....?*

Pedro: *Brincar, ser criança é divertido. Os adultos não é, não pode fazer alguma coisa, e as crianças podem.*

Geovana: *Os adolescentes não são mais de brincar... Os adultos gostam do face, de trabalhar, ganhar dinheiro...*



Conversando com Antony e Bernardo, obtive diálogo abaixo.

Pesquisador: *Como os adultos são?*

Bernardo: *Adultos são muito legal e, às vezes, eles ficam brabos. Minha mãe diz: a única pessoa que fica braba aqui sou eu!*

Bernardo continua: *Eu gosto de ficar mais em casa, com meus irmãos. Eu como comida e brinco em casa.*

Pesquisador: *Hoje eu vi tu dar um soco no rosto de outro menino...*

Bernardo: *Porque ele implica comigo. Aí eu bati nele.*

Já Antony diz que também gosta mais de ficar em casa, mas “*se não vir na escola e não veria mais os meus amigos*”

Agora com o Ruan, pergunto: *Como os adultos são?*

Ruan: *Adultos são um pouco feliz ou pouco triste? Um dia minha avó chorou porque meu avô morreu.*

Ruan: *Tu tem certeza que tu quer ouvir o que vou falar? (olhando para mim)*

Pesquisador: *Pode falar.*

Ruan: *Os bandidos mataram meu avô, foi de noite, ele sempre bebe quando saía, pegaram o caminho errado, eles nunca atiraram lá pra cima perto da minha casa... Quando um bandido morre Deus não chama.*

A morte está presente na vida de muitas crianças, inclusive das educadoras e dos familiares, os significados não são somente como um fato da condição humana, mas como algo produzido pelos homens nas áreas urbanas das cidades brasileiras, onde morrem bandidos e inocentes. Corpos estendidos nos becos, para todos verem, até mesmo as crianças, são estes os relatos que escutei das educadoras sobre a violência cotidiana onde vivem.

Percebi ainda que as crianças podem expressar uma compreensão sobre os adultos a partir das relações de comando e de poder intergeracional, bem como a obediência delas frente às decisões no contexto da escola. Em conversa com uma dupla – o Pedro e a Geovana – perguntei se os adultos eram legais.

Pedro responde: *Quase todos.*

Geovana complementa: *Eles são malvados.*

Pesquisador: *Malvados?*

Geovana responde: *Se tu não te comporta, não ganha presente.*

Não entendi direito que presente era esse, mas sabia que eles tinham recebido alguns em razão de estarem saindo da escola.

Já o Ruan disse: *Acho aqui é um pouquinho ruim quando eles xingam. Mas, às vezes, eu fico com vontade de ficar mais em casa.*

Pesquisador: *O que te chateia?*

Ruan: *As profes xingam, por causa a gente incomoda.*

Pesquisador: *Tu incomoda?*

Ruan: *Eu incomodo mesmo. Às vezes, eu fico com a cabeça nervosa. Às vezes eu fico nervoso, eu penso em quem me xingou. A profe diz pra mim: esquece.*

Pesquisador: *Outro dia eu te vi chutando outro colega do Jardim A, lá no refeitório.*

Ruan: *Às vezes, eu gosto de dá em alguém, porque, às vezes, eu fico com preguiça, por causa que eles também me incomodam.*

Pesquisador: *O que tu gosta daqui?*

Ruan: *Eu gosto de ir pra casa e ir pra cancha. Na minha casa, lá é bom... Lá vou pro tablet...*

Pesquisador: *Como é a tia Cinara?*

Ruan: *Às vezes ela xinga. (Ele me olha.) Eu confio em ti. Eu não gosto da tia Cinara. Eu gosto de ficar em casa porque é mais tranquilo do que aqui.*

Pesquisador: *E da tia Simone?*

Ruan: *Também xinga.*

Pesquisador: *E de quem tu gosta?*

Ruan: *Da tia Tatiane.*

Pesquisador: *Como tu gostaria então?*

Ruan: *Eu gostaria um pouquinho se as profes fossem boas.*

Cabe destacar que a maioria das crianças do Jardim B diz gostar das “tias”, ressaltando que não gostam da tia Simone porque ela “grita muito”.

Nícolas: *A tia, eu sempre me comporto com as tias. A tia chama eles e eles não ouvem. Por isso agora o Bernardo está lá sentado (de castigo).*

Pesquisador: *Como são as tias?*

Nícolas: *Elas são brabas, mas elas ficam feliz com quem é mais comportado, elas são legais... Mas eu fico com medo quando ela grita (tia Simone).*

Quando o Mario sai da sala, fica a Lúcia e entra a Clara. Com esta mudança, ganha espaço a visão delas sobre os adultos. Pergunto a elas se tem alguma hora em que os adultos são chatos.

Lúcia: Não. *Minha mãe não é chata.*

Pesquisador: *Tua mãe não é chata Lúcia? Tem alguém que é chato?*

Lúcia: *Ninguém. Só é chato ficá na creche.*

Clara: *É, isso é verdade.*

Pesquisador: *Por quê?*

Clara: *Porque eu gosto de ficar em casa. Em casa eu tenho Xbox.*

Pesquisador: *Mas não acontecem coisas legais aqui?*

Clara: *Às vezes.*

Pesquisador: *O que é chato então?*

Clara: *É que tem pastor.*

Lúcia: *Ah, eu não gosto de pastor.*

Clara: *A aula demora muito pra acabar.*

Lúcia: *Isso é verdade.*

Em outra conversa, agora com o Pedro aponta que gosta só um pouquinho da instituição porque tem um pátio. Ele diz: “*O que eu mais gosto do pátio é a cancha e de escorregá.*”.

Pesquisador: *Gosta de ficar na sala?*

Pedro: *Não gosto.*

Clara: *É o Pedro não gosta.*

Pedro: *É a da tia Simone que eu não gosto.*

Clara: *É a tia Simone é ruim, é má.*

Nem sempre há uma obediência absoluta das crianças de Jardim B, ainda que escutem algumas dezenas de comandos de ordem diariamente. No entanto, existem estratégias para escapar do controle frente aos desejos e vontades das crianças. Em conversa com a Laura, pergunto a ela o que não gostava na escola.

Laura: *A profe fica braba quando a gente não come, a gente é obrigada.*

Pesquisador: *E quando não quer comer?*

Laura: *Faz que nem o Ricardo, diz que tá com dor de barriga: eu tô com dor de barriga.* (Laura, imitando o tom e a expressão de dor e rindo logo após)

Laura: *Eu não gosto de dormir, mas a gente fica quietinho e a gente consegue dormir.*

Em outra ocasião, com a Juliana e o Douglas, eu distribuo uma folha e canetas coloridas. Logo em seguida, eu pergunto à Juliana sobre um conflito que tinha acontecido na sala naquela manhã antes da técnica do desenho. Ela apresenta certa resistência em comentar o assunto com o gravador, mas disse baixinho: “*Deu uma confusão com o João*”.

Eu pergunto a ela: *Por que está falando baixinho? Está com medo?*

Juliana: *Tô, esse telefone parece telefone de polícia.* (Retoma este assunto, mas continua a falar.) *É que ele (João) sempre quer sentar do lado do Felipe pra ficá conversando. Aí eu não deixei, eu pulei na frente... Tá ouvindo aí... Ele chega ali e quer fazer o que ele quer. E não é assim, tem que escutar as regrinhas. Ele não manda na creche.*

Pesquisador: *Quais regrinhas?*

Douglas: *É pra gente se comportar no pátio, ficar sentado, não brigar.*

Depois deste comentário, o Douglas sai da sala, pois tinha terminado seu desenho e já estava na sala antes de a Juliana entrar. Logo que Douglas sai, Juliana comenta: “*Quero conversar contigo.*”.

Pesquisador: *O que tu quer conversar?*

Juliana: *Isso daqui vai ouvir, vou falar pra ti... Ele estava sentado na cadeira, eu empurrei ele assim e eu puxei ele na camisa e ele veio me dar assim... Daí ele veio querer me morder. Aí eu empurrei ele, ele já estava no chão, aí ele começou a chorar, pode chorar, morrendo, chora pra teu pai, pra tua avó, não, não tenho medo deles... É por que eu e o João não se dá bem...*

Com relação às regras, elas são vistas como algo legítimo do adulto (que manda) como pode ser compreendido a seguir.

Entre outra conversa, com Mario e Cláudia, retorna a questão das regras na escola. Então pergunto a eles o que são as regras.

Cláudia: *As regras é obedecer, respeitar a tia Cinara.*

Pesquisador: *Vocês fazem alguma regra?*

Cláudia: *A gente não sabe fazer as regrinhas.*

Pesquisador: *Que regras vocês sabem?*

Mario: *Aqui eles não deixam a gente trazer nada que elas já pegam. Eu queria tanto trazer um brinquedo meu aqui, mas ninguém deixa. Um dia eu trouxe uma coisa, eles pegaram e não me devolveram. Eles não deixam a gente emprestar para o colega. Uma vez o Marlon destruiu um brinquedo.*

Já em outro momento, agora com a Lúcia e o Mário, pergunto o que as regras significam.

Lúcia diz: *Não pode gritar, tirar o chinelo, pedir comida e não comer.*

Logo após essa fala, a Lúcia diz: *O Maurício incomodava muito, agora ele não tá mais, foi para outra escola.*

Pesquisador: *Tem mais alguém que incomoda?*

Mário: *Tem a Juliana, a Laura, o Paulo, o João.* (Lúcia concorda.)

Pesquisador: *Como eles incomodam?*

Lúcia: *Tipo assim, a tia Cinara não quer que a Laura cuide de ninguém, aí a Laura cuida, cuida, cuida muito, então a tia Cinara anota o nome dela muitas vezes.*

Já em conversa com o Antony ele diz: *Se os adultos não mandam a gente não consegue se governar.*

Pesquisador: *Por que vocês não se governam?*

Antony: *A tia não deixa. Quando a tia não está a gente se governa.*

Pesquisador: *Quem gosta de se governar?*

Antony: *Aqueles que ficam de castigo. Por que nós se passa.*

Com a dupla Melissa e Beatriz acontece o diálogo a seguir.

Pesquisador: *Qual é a profe que fica mais braba?*

Melissa e Beatriz: *A tia Simone.* (As duas respondem ao mesmo tempo.)

Melissa: *Quando a gente era da tia Simone, ela só fica gritando sempre com a gente.* (Melissa comenta quando estava no Jardim A, em 2016.)

Beatriz: *Depois que as psicólogas iam embora ela dizia: Os primeiros que vão brincar é o que estão comportados. Então, o primeiro é Ana Carolina, depois a Marina, depois o resto fica todo sentado de cabeça baixa.*

Melissa: *Porque ela sempre tá zangada e deixa alguém zangado.*

Pesquisador: *E a tia Cinara?*

Beatriz: *Ela é bem boazinha, bem boazinha.*

Pesquisador: *Se eu perguntasse para tia Simone, ela diria que é porque as crianças não obedecem.*

Beatriz: *Não fala!* (Mostrando cautela.)

Pesquisador: *Só de brincadeira.*

Pesquisador: *Mas desobedecem a tia Cinara também?*

Melissa e Beatriz (juntas): *Por que ela é muito boa.*

Melissa: *Se ela não manda, a gente fica sempre bagunçando.*

A conversa a seguir é com o Nicolás sobre os adultos.

Nícolas: *Os adultos são todos legais.*

Pesquisador: *Tu já ficou de castigo?*

Nícolas: *Já.*

Pesquisador: *O aconteceu?*

Nícolas: *O Bernardo deu em mim e eu dei nele. Não fui eu que briguei, foi ele, mas a tia botou nós dois de castigo.*

Nícolas: *Tu sabe por que o Bernardo briga?*

Pesquisador: *Não.*

Marcos: *Porque quando a tia bota ele sentado, ele fica com raiva aí ele briga. Ele dá em todo mundo aqui na sala.*

Pesquisador: *Por que teus colegas ficam de castigo?*

Marcos: *Eles ficam respondendo pras tias, eles ficam se aparecendo.*

Pesquisador: *Quem faz as regras?*

Marcos: *As tias.*

Pesquisador: *Quais regras tu não gosta?*

Marcos: *Quando tem atividades.*

Pesquisador: *Aqui tu está fazendo uma atividade.*

Marcos: *Tio, tu me pegou!* (Risos!)

Conforme minhas observações, as crianças normalmente têm pouco espaço para argumentação, por isso ficar quietas diante de uma ordem ou acusação que, porventura, considerem injusta também é uma estratégia que utilizam para não serem penalizados ainda mais com relação a alguma situação ou evento julgado como errado. De qualquer maneira, dependendo da situação ou pergunta, para elas a escola é boa, “eu gosto daqui”, “não quero sair”, pois, sem dúvida, existem expressões de



carinho e afeto por parte das educadoras com relação às crianças. Contudo, existe a ideia de que “aqui é chato”, “tia Neiva grita muito”, “preferia ficar em casa jogando”.

Pergunto para Lúcia: *Tu seria uma professora?*

Lúcia diz: *Não! Porque as pessoas incomodam muito, saem gritando, eu não quero ser por causa que dá dor de ouvido.*

Pesquisador: *Como as crianças incomodam?*

Lúcia: *Eles ficam gritando.*

Pedro: *É, quando a tia Cinara diz: ficam quietos! Aí eles continuam falando, né?!*

Lúcia: *Tu também né, Pedro, não fica falando dos outros...*

A conversa com as crianças representa recortes da realidade cotidiana da instituição Fátima. Entretanto, traz elementos importantes para serem pensados sobre as formas de compreensão dos pequenos nas relações com os adultos e seus pares. Inicialmente, gostaria de destacar que algumas crianças demonstraram certa preocupação em mostrar que sabiam desenhar. Como parâmetro comparativo, usaram um padrão escolar por elas conhecido e, provavelmente, presente também no ambiente familiar. Saber ou não saber direito como desenhar é parte de um processo que se inicia antes mesmo do ato de desenhar. Ou seja, provavelmente, antes de frequentar a instituição, as crianças aprenderam um estilo estético e o papel do reconhecimento ou da reprovação quanto a um saber desenhar, seja nas vivências cotidianas na escola, seja seguindo determinados padrões culturais fora dela. Neste contexto, a vergonha<sup>57</sup> também aparece como fenômeno emocional e subjetivo atravessado moralmente pela competência em classificar o que é que pode ser certo ou errado ao fazer um desenho.

Outras emoções estiveram presentes nas falas dos pequenos, como a questão da confiança ou receio/insegurança sobre o que falar ou para quem falar. Do mesmo modo, surgiu a ideia de ser amado pelos pais ou pelos responsáveis. Nesse sentido, tanto nos discursos dos adultos quanto nos das crianças, a ideia do amor emerge como um sentimento valorizado, entendido como um ingrediente importante e digno para que os pais cultivem com seus filhos. Este sentimento é colocado como

---

<sup>57</sup>De acordo com Marcel Mauss (1921), “as expressões simultâneas, de valor moral e de força obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo, são mais que meras manifestações, são sinais de expressões entendidas, quero dizer, são linguagem” (p. 153).

fundamental nas relações entre pais e filhos, pois uma criança sem suficiente amor parental pode apresentar consequências comportamentais nas interações cotidianas, como na escola. Em conversas com as educadoras, deixar “solta” a criança em horários e lugares vistos como próprios para adultos é uma forma de não demonstrar um cuidado, quem sabe, de não demonstrar corretamente, do ponto de vista moral, um sentimento de amor a seu filho. A ideia comum é que determinados pais oferecem brinquedos ou bens materiais como compensação pela ausência de afeto, fato que repercute no cotidiano da instituição, como apontado pelas educadoras e demais funcionários da escola Fátima.

Por outro lado, assim como a falta de amor pode ser um problema, o excesso deste sentimento pode ser um ato que ultrapassa os limites de uma “boa educação” infantil, principalmente, à medida que os pais deixam as crianças “tudo fazerem” em nome de um sentimento que não dá espaço para a moralidade. Ou seja, um amor que não disciplina, que não dá limite às condutas infantis. Assim, nessa ótica, o amor e outros sentimentos não podem ultrapassar os limites da normalidade, por isso as fronteiras devem ser definidas e indicar às crianças a necessidade de contenção dos excessos e o cuidado com a falta nas trocas interetárias entre pais ou adultos responsáveis. É necessária certa competência<sup>58</sup> para alcançar um equilíbrio, como indicam reflexões que se popularizaram, como pode ser visto em Içami Tiba, em seu livro *Disciplina: limite na medida certa?* (1996). Este autor defende a ideia semelhante aos discursos das educadoras, isto é, de que a “criança sem limites” é produto ou de muito amor ou falta dele, acompanhada de fraca disciplina.

Nesse sentido, conforme as educadoras, os sentimentos sem uma ponderação ou uma postura sem um cálculo por parte de quem cuida pode levar ao desequilíbrio no processo educativo e trazer consequências. As educadoras apontam, por exemplo, em uma perspectiva maturacionista, que certos pais são “tão infantis quanto os filhos”, pois não desenvolveram uma racionalidade emocional “própria” dos adultos. Nesse sentido, ser “infantil” é sinônimo da impossibilidade do autocontrole, da instabilidade emocional e social, questão, esta, discutida por Émilie Durkheim em sua obra *Educação Moral* (2008). Durkheim apresenta uma concepção de infância<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup>Içami Tiba, *Disciplina: limite na medida certa?* (1996). Içami Tiba (2009) também tem outra publicação chamada *Família de alta performance*. Jesper Juul (2009) também publicou um livro intitulado *Criando uma família competente*.

<sup>59</sup>A concepção de infância na obra de Durkheim (2008) contempla a ideia de que é preciso “impor limites” aos desejos infantis, “frear a sua cólera”, sendo esta emoção ressaltada como uma

em suas reflexões teóricas que lhe dá sustentação para explanar sobre o papel da educação moral na sociedade. De modo semelhante, encontramos nas educadoras a preocupação moral na educação das crianças.

É necessário o autocontrole, caso contrário, as educadoras “perdem a cabeça” com algumas crianças, bem como foi dito pelo Ruan, “*Fico com a cabeça nervosa*”. Por isso acontecem os chutes, os socos, os empurrões, as mordidas e as intencionalidades de confronto físico nas adversidades relacionais entre pares. Conseqüentemente ao descumprimento das normas, as táticas de castigos se limitam, geralmente, a um tempo sentado para pensar ou a anotar nomes sob ameaça de contar para os pais. Quando há conflitos na sala, o que se observa é que as crianças buscam uma solução junto com as educadoras a fim de resolver o problema. Caso isso não aconteça, o confronto físico corporal entre elas torna-se uma possibilidade cotidiana. Esse fato me reporta às histórias das educadoras nas entrevistas, quando elas falam de algumas mães, as quais costumam ser “barraqueiras”, que não aceitam conversar, isto é, querem partir para a briga, “sair no tapa” com elas.

A esse respeito, em conversa com educadora Cinara, ela comenta que:

Um dia tive que enfrentar uma mãe, ela não aceitava que o filho não podia vir com chupeta para sala de aula, algumas educadoras tinham medo dela, mas eu disse para ela, se ela quisesse resolver o problema, que fôssemos lá pra fora, nunca mais se meteu aqui.

A questão da busca de solução de problemas através do confronto físico não é exclusiva das crianças, existem relatos das educadoras que mostram os conflitos e as ameaças de algumas mães a elas. O protocolo formal, porventura disponível em uma escola, como um documento ou um espaço e pessoa certos para realizar as reclamações, é deixado de lado.

---

característica da condição de ser criança, similar aos povos selvagens que demonstram ser incapazes de se controlar em seus excessos. De maneira similar, o antropólogo Edward B. Tylor, no final do século XIX, escreve sua conhecida obra *Primitive Culture* (1920) e também aproxima, em sua análise universalista, as crianças às sociedades selvagens (primitivas) em contraposição a sociedades civilizadas, moralmente mais estáveis, mais capazes e felizes do que os povos selvagens. A partir de outra perspectiva, Lévi-Strauss (1982) faz certas críticas a teóricos como Piaget, Freud, Blondel, os quais fazem uma relação de aproximação entre o pensamento infantil e o primitivo. Contudo, Lévi-Strauss afirma que há diferenças entre o pensamento primitivo e o civilizado, mas devido unicamente a serem sempre situacionais. Da mesma forma que há diferenças entre o pensamento adulto e o da criança, mais em razão da extensão das experiências do que de uma estrutura ou substância relativa a cada etapa da vida.

Outra questão é a dimensão do controle dos corpos, ela é central no fazer cotidiano das educadoras, sendo que, quanto maior esse controle, menor a preocupação com a ideia de uma transgressão. A noção de “criança sem limites”, isto é, de uma criança transgressora, tem aqui um sentido negativo, pois determinados comportamentos devem ser evitados ou corrigidos, e parece ser isso que as crianças aprendem no dia a dia da instituição. Os pequenos avaliam as suas próprias condutas e as dos adultos, bem como identificam ser os adultos indivíduos, por exemplo, legais, chatos, brabos, que costumam xingar, gritar, serem malvados ou bonzinhos, denominações claramente conectadas com suas vivências na instituição Fátima. Os adjetivos estão diretamente relacionados com o modo adulto de controle no cumprimento das regras, e são também os adultos/educadoras que estipulam os castigos e reconhecem positivamente as crianças que cumprem o papel de agentes vigilantes da transgressão conforme os “combinados”.

Contudo, os pequenos demonstram ter consciência das regras e lançam mão não somente da obediência, mas de estratégias que, às vezes, buscam suavizar a rigidez da rotina, como fazer de conta que está dormindo. Os pequenos deixam claro que gostam do pátio, onde podem brincar mais livremente. A sala e suas atividades contrastam possivelmente com o ambiente doméstico, onde podem usufruir de aparelhos como Xbox, computador e celular, ausentes na escola e, quem sabe, não precisam cantar todos os dias como parte da rotina familiar.

A instituição Fátima é um local seguro, como foi mencionado por pais e educadoras nas entrevistas, é onde as crianças correm menor risco diante da violência urbana, nas proximidades e redondezas da escola. Morte, polícia, bandidos e inocentes, são palavras que aparecem no vocabulário das crianças com uma frequência maior do que se poderia desejar. Do mesmo modo, as crianças demonstraram conhecer o papel das regras e das educadoras na arte de governá-las, principalmente com a presença constante da vigilância. Às vezes, a vigilância ocorre entre as próprias crianças. Ao cumprir as regras, as crianças têm grande chance de não serem rotuladas como “sem limites”. A esse respeito, gostaria de comentar uma conversa com a educadora Francine, do Maternal II (em 2014), quando ela relata o caso de uma menina que saiu da sala para ir ao banheiro e, sem Francine perceber, a menina foi para a pracinha dos pequenos. A Francine conta:

Ela (menina) foi no banheiro, só que ela me cegou, de uma maneira que nem eu não entendi até agora, tô tentando entender. Eu olhei, eu achei que ela tava no banheiro. No que eu abri a porta, ela tinha saído. E ela abriu a porta, fechou a porta e ficou no lado de fora da rua. Daí eu abri a porta, olhei, ela tava na porta e uma das tias dizendo pra ela entrar, ela disse que não ia entrar. E daí ela me olhou e disse assim: *“Eu não vou entrar, eu quero ficar no pátio. Eu quero brincar no pátio”*. E ela disse assim: *“Eu que mando, eu que vou ficar aqui no pátio e deu”*. Eu disse: *“Não, não é assim. Não é tu que manda. Aqui tem regras, e as regras têm que ser cumpridas. Tu vai entrar agora comigo e tu vai sair pro pátio quando eu disser que nós podemos sair, caso contrário, tu não vai sair aqui de dentro da sala enquanto eu não te autorizar tu sair”*. Daí ela me olhou, né, mas continuou... Não entrou. Por último, eu peguei, daí eu peguei, chamei ela e disse pra ela: *“No momento que tu sair da sala, vou te passar lá pra coordenação, porque tu não tá obedecendo a educadora e aqui tem um limite, tem os seus limites e tem as suas regras. Então as regras têm que ser cumpridas”*. Daí ela me olhou, ficou quieta. Depois ela veio e me pediu desculpas e disse que não ia fazer mais. Daí, depois daí, ela... sabe... Não fez mais. Daí eu conversei com o pai, daí o que o pai disse... Nem foi o pai, foi a tia, que a tia que cuida, né. Daí a tia disse que ela não tem limite. E daí eu olhei pra tia e disse assim: *“É, só que aqui ela tem que ter limite”*. Ela disse que ela não tem limite, porque a mãe dela deixa ela fazer o que ela quer, a vó dela deixa ela fazer o que ela quer e só a tia que puxa.

As regras são criadas nas interações sociais, elas são tão necessárias quanto a própria vivência coletiva entre os indivíduos. A forma como elas são ou não negociadas, entendidas e cobradas coletivamente varia segundo cada contexto social. Considero legítimo problematizar as regras ou a forma como as pessoas as percebem e lidam com elas. No entanto, também são produzidos discursos sobre as regras centrados basicamente na lógica do cumprimento delas e seus transgressores. Por isso, estou levando em conta que as educadoras também utilizam uma estratégia discursiva em torno das regras para reafirmar as relações de poder em sala. Da mesma forma, a noção de criança “sem limites” é utilizada como um dispositivo discursivo e argumentativo sobre o descumprimento das regras e, de algum modo, produzir discursos de acusação e culpabilização dos transgressores. A discussão sobre a noção de estar “sem limites” é o próximo ponto no capítulo seguinte.

## 5. A CRIANÇA SEM LIMITES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA

Nos capítulos 3 e 4, foi possível apresentar um cenário institucional de educação infantil onde o controle e a disciplina são valores que se concretizam no dia a dia, através da arte de governar os pequenos por meio da gerência das educadoras e a maximização das tomadas de decisões sob a gestão adulta. O que se pode perceber é que se desenvolvem, no cotidiano, práticas contínuas de moralização inscrevendo-se nas subjetividades<sup>60</sup>, isto é, formas de ser e viver a infância. Nesse contexto, a noção de criança com “falta de limites” corrobora com uma rotina rígida e uma escuta escassa das crianças. Contudo, para entendermos melhor o olhar adulto, pretendo discorrer sobre significados e representações culturais de infância associadas à noção de criança “sem limites” em discursos sob a perspectiva das educadoras. Todavia, antes disso, gostaria de apresentar um pouco sobre a ideia de “limites” expressa nesse contexto de pesquisa.

### 5.1 AS CRIANÇAS “SEM” OU “COM FALTA DE LIMITES”

A partir dos comentários e das explicações das educadoras da instituição Fátima sobre o que seria “criança sem limites”, busquei compreender suas narrativas e sentidos na definição desta noção. No entanto, observando as interações cotidianas em sala entre as educadoras e as crianças, deixei por gratuito que eu também tinha comigo uma percepção cultural<sup>61</sup> de infância que, em parte, é diferente do contexto da instituição. Poderia dizer que esse fato serviu de auxílio na busca de um estranhamento e da necessidade de familiarização com o cotidiano das educadoras e

---

<sup>60</sup>De acordo com Ortner (2007), a subjetividade se refere ao conjunto de modos de percepção e afeto. Diz respeito às formações culturais e sociais que modelam, organizam intenções específicas dentro de uma matriz de subjetividade – de sentimentos, pensamentos e significados (culturalmente constituídos). A subjetividade é a base para a agência, e esta não é uma vontade natural ou originária, mas parte dos modos de relações entre os indivíduos e suas formas de poder e de subordinação.

<sup>61</sup>Minha compreensão sobre a infância não considerava com muita importância a noção de “criança sem limites”, levando em conta meu contexto de vida como pai de duas crianças, hoje adolescentes. Esta categoria interacional chegou a mim com maior interesse através de meu contato com as educadoras.



crianças no processo investigativo. Nesse sentido, minha tarefa foi entender, em algum grau, a perspectiva de infância das educadoras na prática diária, levando em conta a noção de “criança sem limites” enquanto uma categoria interacional importante nas relações entre as educadoras e as crianças pequenas.

Nas entrevistas gravadas com as educadoras na instituição pesquisada, foi constada uma ideia básica sobre o que seja uma criança que não tem “limites”. Para elas, uma criança com “falta de limites” é aquela que apresenta dificuldades, em certas circunstâncias, ou quase todos os momentos, em obedecer às regras, às normas, às combinações estabelecidas ou à rotina escolar. Uma característica destacada em quase todas as entrevistas é que uma criança “sem limites” normalmente não sabe escutar. Quando, por exemplo, o adulto diz “não”, “não faça isto”, ela não atende ou não deseja cumprir o comando de ordem, já que, segundo as entrevistadas, a “criança sem limites” quer que suas vontades sejam atendidas e não contrariadas.

Então, para as educadoras, as crianças “sem limites” são aquelas que não respeitam as regras, os pais, os adultos, isto é, elas são desobedientes, intolerantes, agressivas, fazem birras, são egoístas, teimosas. São ainda aquelas que se jogam no chão, que querem mandar nos pais, que gritam, que querem chamar a atenção, pois talvez não tenham carinho suficiente ou sejam mimadas e bajuladas em demasia. Por isso, os pais ou responsáveis não estão cumprindo bem seus papéis de educadores em casa, seja por não conversarem o suficiente com seus filhos(as), seja, muitas vezes, por somente baterem neles.

Em outras ocasiões, os pais que batem também são aqueles que deixam os pequenos fazerem o querem, sendo omissos moralmente, sem paciência ou, até mesmo, ausentes em casa, sem um cumprimento adequado das responsabilidades relativas ao estabelecimento de rotinas, regras, delegando tais funções à escola. Essa compreensão geral sobre as implicações interacionais, a partir da noção de criança “sem limites”, nos mostra a complexidade do encontro interetário, já que as mesmas ações infantis cotidianas podem ser avaliadas de uma maneira ou de outra, dependendo o contexto e dos atores sociais. Esse fato acende os holofotes sobre a questão da diversidade cultural e moral existente nas sociedades contemporâneas.

De maneira geral, nas discussões e nos debates em torno da “criança sem limites” com as educadoras e, inclusive, em diversos materiais de autoajuda existentes na sociedade, há um princípio básico, o de que toda criança é um ser em formação

(imaturo) e, por isso, precisa de atenção e cuidado adulto, para que aprenda a agir conforme as normas sociais, para que não haja maiores conflitos intergeracionais, mas, sim, adaptação ao meio. (CASTRO, 2010)

Nesse debate, tanto o caráter normativo quanto o afetivo são elementos que ganham relevância cultural, mas também diversidade de significados nos discursos adultos. Ou seja, o que pode ser amor para uma mãe ou pai, para outro é mimo, bem como o que é permitido para alguns pais, para outros é um absurdo. Mas quando as educadoras falam em conceitos como amor, respeito, disciplina, isso parece produzir um efeito discursivo que os torna vocabulários com uma semântica caracterizada pelo consenso sobre os fenômenos culturais, pois tais conceitos ganham força performática e argumentativa nas interações e relações de poder. No entanto, quando se pensa em “criança sem limites”, aqui se entende que uma possível compreensão sobre esta noção é produto da construção cultural, a partir de experiências particulares e em grupos distintos coletivamente. Nesse sentido, minha tarefa foi buscar me aproximar dos sentidos dados a essa noção, tão popular nas instituições de educação infantil de que tenho conhecimento.

Como um investigador sobre a semântica em torno da ideia de “limites”, pude constatar, no início das entrevistas em 2013, o que parecia ser uma certa imprecisão das educadoras ao quantificarem as crianças “sem limites” em sala. No entanto, mais tarde compreendi que, dependendo da perspectiva pela qual se olha as crianças na turma, o cálculo pode considerar somente duas, três ou quatro crianças “sem limites”, mas se estas influenciarem todas as outras e as circunstâncias mostrarem um grande número delas agindo em desacordo com a normatividade gerenciada pela educadora, o número de crianças “sem limites” aumenta. O que parece é que também existem graus de intensidade na avaliação da transgressão, seja pela quantidade de repetição de ações não permitidas, seja pela história das crianças e a maneira particular de cada criança interagir com a educadora.

Por isso, a noção de “criança sem limites” está diretamente relacionada às experiências pessoais das educadoras, com as visões e concepções de educar e cuidar de crianças. Contudo, de acordo com as educadoras, a questão de uma criança estar “sem limites” é um fato geral da sociedade atual, tendo em vista inúmeras mudanças culturais que vêm acontecendo na contemporaneidade. Segundo as educadoras, há grande probabilidade de que elas tenham, em todos os anos, algumas

crianças com dificuldades no cumprimento das regras em sala, pois o problema está na família hoje e nas transformações culturais que vêm ocorrendo nas últimas décadas.

Ao pedir para as entrevistadas explicarem o que elas queriam dizer por “criança sem limites”, acabaram dando alguns exemplos de como acontece, bem como os usos do termo “a criança” de maneira genérica.

1) Tem um menino sem limite. Um dia eu disse: “*não, essa cadeirinha é do colega. O colega vai sentar na cadeirinha porque fica do tamanho dele. Tu senta nessa outra que é maiorzinha*”. Porque ele era maior. E ele não, ele queria sentar na outra cadeirinha que era do colega dele. Eu disse: “*não, tu vai sentar naquela ali*”. Aí ele não queria sentar. E ele era furioso. Ele era brabo, era brabo. Daí ele pegou, e tinha assim uma, a fruteira, aí ele pegou uma batata, assim, e me deu com a batata no olho. Bah, eu contei até dez. Aí eu trouxe ele pra direção. E disse pra coordenadora, disse pra ela: “*se ele voltar pra sala eu vou sair, vou pegar minha bolsa e vou embora*”. Porque eu nunca apanhei da minha filha. Nunca levei um tapa da minha filha. (Educadora Simone)

2) Se tu chegar aqui e fala: “*fulano agora tu guarda a bola que não pode picar a bola em sala, tu pode quebrar um ventilador, tu pode quebrar uma TV e não pode*”. “*Ah, mas eu faço*”, “*não, tu não vai fazer, aqui tu não vai fazer!*”. “*Não, aqui eu vou fazer!*”, “*Por que que tu vai fazer?*”, “*Na minha casa eu faço o que eu quero*”. (Educadora Andrea)

3) Não sei se é a geração de agora que eles são muito agitados, é tudo para ontem, entendeu? Tudo é na base do grito, do choro, entendeu? Fulaninho pegou a caneta ali, o outro também quer, e aí é tudo no choro, tudo no grito, e aí a gente explica, não adianta tu não vai ganhar no grito, tu não vai ganhar no choro, entendeu? (Educadora Cristina)

4) Tu fala com a criança com toda educação, tu dá uma explicação pra ela: ah, tu não pode fazer isso porque acontece tal coisa. A criança te olha e não te escuta. Vira as costas e vai e faz a mesma coisa (...) não tá nem aí pra ti, sabe? (Educadora Ana Paula)

5) Que nem as crianças que são hoje (...). A maioria das crianças que a gente cuida, elas não têm muito limite, sabe?! Às vezes tu diz: “fulaninho não faz”. Ele vai lá e faz. Ainda te debocham, te testam. (Educadora Bibiana)

6) A criança, ela necessita saber que tem alguém orientando ela. Ela precisa aquele limite. O que não é pro mal. (Educadora Cristina)

7) Limite é um problema, limite não é ficar batendo, fazendo e acontecendo, é impor, saber impor, saber mostrar até onde pode ou não pode. (Educadora Sônia)

8) Se tu não dá limite agora, depois pode ser tarde demais, tu não vai ter mais moral pra fazer... (Educadora Fabiane)

A partir desses excertos de falas em entrevistas, percebe-se que a noção da “falta de limites” está presente em diferentes discursos em torno das relações entre adultos e crianças, e é parte de uma representação de infância “difícil de lidar”, fruto dos tempos atuais, em especial, pelas mudanças nas novas configurações familiares e as novas situações de conflitos relativas à relação entre a ordem de comando e a obediência na relação de hierarquia etária entre pais/responsáveis e filhos(as), assim como entre as educadoras e as crianças.

A partir dessas falas, busquei observar as interações cotidianas na instituição. Além de entrar em sala, fiquei atento às crianças no pátio, pude verificar a sutileza da lógica da classificação, da estigmatização e da acusação em torno das crianças. A partir de diário de campo, descrevo uma situação em uma tarde no mês de setembro de 2016. Estava junto com a turma de Jardim A, na hora do pátio. Alguns meninos e meninas foram brincar na quadra de futebol a fim de jogarem bola, correrem ou brincarem de pega-pega, quando eu escuto um choro do Jonas.

A educadora Cinara pergunta: *O que foi Jonas?*

Responde o Jonas: *Foi a Clara, ela me mordeu...*

Nesse momento, aproximei-me da Cinara, que comentou: *Foi a Clara, ela é muito agressiva, sempre faz esse tipo de coisa.*

Pude perceber com o tempo que acontecem poucos momentos de conflito no pátio, principalmente quando comparamos com a turma em sala. O relato acima é um exemplo de que algumas crianças, de algum modo, são classificadas com mais facilidade em razão de um perfil comportamental entendido como problemático nas relações entre as crianças. A Cinara havia comentado comigo a respeito do comportamento “impulsivo” da Clara, apontando-a como aquelas crianças que são “tumultuadoras” da sala. Ela justifica suas atitudes pelo quadro familiar do qual a

menina faz parte, já mencionado em capítulo anterior, onde é cuidada pela avó paterna, pelo pai e pela madrasta, sem a presença da mãe, a qual está envolvida com um parceiro de quem se desconfia que tenha abusado dela.

Ao observar a Clara em sala, o que se verifica é que em alguns momentos, em situações de conflito com colegas, ela acaba chorando com mais facilidade, pedindo para ir embora, ficando braba e quieta quando acontece algo que ela não gosta. De acordo com a Cinara, *“ela chuta os colegas, derruba os colchonetes, já derrubou o rádio, ela ainda disse que eu tinha batido nela, era mentira, então a mesma coisa que ela faz aqui, ela faz na casa dela”*.

Houve uma situação no final da tarde em que a Clara estava desenhando livremente. Lembro-me de que ela desenhava com capricho, sabia se expressar com clareza sobre as coisas que pensava, demonstrando pouca dificuldade na realização das tarefas. Como de costume, as crianças eram divididas em grupos e postas ao redor das três mesas arredondadas presentes na sala. Quando desenhavam, compartilhavam os lápis de cor e outros materiais dispostos sobre a mesa. Em certo momento, iniciou-se uma disputa entre a Clara e o Nicolas pelo lápis da cor marrom. Ela começou a reclamar para a Cinara, e o Nicolas ficou brabo porque argumentava que *“agora é minha vez de usar o marrom”*, mas ela dizia que ele já estava ficando muito tempo com o lápis. A Cinara disse para Clara esperar um pouco mais, que ele já terminaria de usar, foi quando ela ficou braba e saiu em direção à porta, abriu e foi para o pátio, fazendo com que a Cinara fosse atrás dela para conversar. Acabei ficando na sala, pois a Cinara pediu para *“dar uma olhada na turma”*.

Em outra ocasião, a Clara não queria mais cantar e pediu para parar de cantar. A Cinara disse que já ia terminar; ela não gostou da resposta, então, saiu rápido da formação em pé do grupo das crianças e ficou caminhando na sala emburrada. Cinara pediu para ela sentar com o tom de voz mais ríspido, sendo que ela sentou e começou a chorar. Esse episódio foi classificado pela Cinara como *“sem limites”* pela *“manha”* e pelos problemas que a Clara tem passado com a família. Em outro episódio, no final do ano de 2016, a turma do Jardim B estava reunida no pátio para ensaiar algumas músicas para uma apresentação aos pais. Lembro-me da Clara sair emburrada de repente do grupo, só que a Cinara acabou deixando para conversar com ela depois do ensaio. Acabei perguntando a ela o que tinha acontecido, sendo que Cinara acabou me dizendo que a Clara costumava apresentar aquele tipo de

conduta mais “para chamar a atenção” e, às vezes, era “melhor não dar atenção” para não dar “maior repercussão ao acontecido”. Cinara estava me comentando sobre uma tática para tentar trabalhar com as “manhas” da Clara. Ou seja, ora Cinara age de forma rápida e firme, ora “faz de conta” que nada aconteceu.

Então, como iniciei comentando sobre a Clara a partir da mordida que ela deu no colega na quadra de futebol, no momento do pátio, vemos que este espaço é com certeza a preferência das crianças, pois nele elas se sentem mais à vontade para interagir entre pares, brincar de pega-pega, no balanço, de casinha, de “lutinha” etc. Em muitas ocasiões, fiquei sentado em um banco estilo de praça, olhando as crianças se divertindo no pátio. Houve alguns desses momentos de observação que tive a companhia de uma ou mais crianças, ali comigo sentadas, emburradas ou quietas, esperando que a educadora da turma liberasse elas para brincarem por estarem de castigo. Normalmente eram os meninos que ficavam de castigo, e as razões estavam quase sempre associadas às brigas entre eles, que eram motivadas pela disputa de alguma coisa ou discussão sobre algum assunto ou brincadeira de luta que acabava em briga de verdade.

Em um desses momentos, em maio de 2017, eu acompanhei o Jardim B até o pátio. Dois meninos ficaram sentados ao meu lado por um tempo, conversando comigo, explicando um pouco sobre o porquê ficarem de castigo. Percebi que eles não estavam muito interessados em ficar me esclarecendo o que aconteceu, somente ressaltaram que fizeram alguma coisa porque o outro colega fez algo também. Ou seja, as crianças aplicam o dispositivo da desculpa<sup>62</sup> para responder possivelmente à acusação pelo ato enquadrado como uma agência mal-usada, buscando mostrar que o fato aconteceu porque houve também outras motivações externas a eles, como, por exemplo, o colega (WERNECK, 2013). Em síntese, os meninos parecem já compreender que podem disponibilizar de recursos da gramática cultural para amenizar ou buscar solucionar conflitos em que estão envolvidos, além de perceberem as nuances morais implicadas em determinado evento e calcular suas ações.

---

<sup>62</sup>De acordo com Werneck (2013), a desculpa é uma forma de prestação de contas quando você percebe que vai ser ou está sendo acusado ou criticado. A partir do dispositivo linguageiro disponível aos atores sociais, eles mobilizam estratégias discursivas. Ou seja, na desculpa, você admite que o ato em questão seja ruim, errado ou inapropriado, mas nega ter plena responsabilidade sobre ele. “o que fiz foi errado, mas eu não sabia o que estava fazendo, outra pessoa sabia.” (p. 715).



Em um determinado momento, o Bernardo e o Ruan estavam ali sentados no banco, quando o Ruan pede para mim: *Tio, tio, pede pra tia Cinara, eu quero brincar!*

Eu: *Mas o que aconteceu que tu estás de castigo?*

Ruan: *Foi o Bernardo que falou, mentiu que eu estava falando, aí eu empurrei ele.*

Eu: *A professora queria silêncio?*

Ruan: *Sim.*

Eu: *Não conseguiu ficar?*

Ruan: *Não, o Bernardo falou também.*

Nesse momento, o Bernardo também sentado de castigo, comenta: *Foi ele que começou falando.*

Ruan: *Tio, tio, vai lá e pede pra tia Cinara deixar a gente joga bola.*

Eu: *Eu sou profe, mas não do Jardim B.*

Os dois ficaram ali, olhando-me, com olhar choroso, e me abraçando, até que desistiram. O Ruan e o Bernardo são dois meninos que gostam de brincar de “lutinha”, dar socos, chutes nos colegas, além disso, ficam emburrados e irritados quando algo não sai como querem. Ambos são enquadrados como “sem limites”, o Ruan é rotulado pela “esperteza e malandragem”, já que costumar querer negociar, argumentar em seu favor quando algo acontece. Já o Bernardo é pelas atitudes “agressivas”. Por exemplo, quando, nas brincadeiras “livres” na sala, ele escolhe alguém dos meninos para brincar, coloca-se com uma postura de peito inflado e testa franzida diante do colega, demonstrando um convite ao confronto. Normalmente esse gesto do Bernardo não chega ao conflito de fato, mas há momentos em que Bernardo e outro começam a se dar socos de brincadeira até que a coisa fica mais séria e o choro ecoa na sala. É quando a Cinara entra em cena, colocando o Bernardo e o outro colega de castigo. A Cinara costuma dizer: *“De novo Bernardo, eu já não disse que não era para brincar de lutinha, parece que são surdos”*.

Considerando as idiossincrasias de cada criança, percebi que há colegas que não dão atenção ao Bernardo, evitando um conflito, outros revidam e ele acaba evitando, mas tem alguns que ele escolhe e encontra uma resposta às suas provocações. O Pedro é um dos colegas com quem ele se envolve em conflitos, pois já vi o Bernardo, em algumas circunstâncias, investindo com alguns empurrões ou

chegando bem perto do Pedro com o peito inflado, até que o Pedro também o empurra e, assim, desenrola-se um algum conflito maior. Recordo de outro episódio na sala onde a Cinara estava anotando nas agendas a rotina do dia, sendo que o Bernardo estava com o Antônio, os dois em clima de brincadeira de “lutinha”, o Antônio dá um soco mais forte, e o Bernardo franze a testa e revida novamente. Acontece o conflito, a Cinara observa e pede para eles se sentarem para ficarem pensando. Ela ainda diz: “*Vou chamar a tua mãe (do Bernardo) para conversar com ela*”. Bernardo dia “*Não, Cinara, não!*” e começa a chorar. A Cinara comentou comigo que evita chamar a mãe do Bernardo, pois ela bate muito nele quando tem alguma reclamação. Cabe destacar que esse tipo de observação também ocorreu com outras educadoras, ao dizerem que, às vezes, preferem não dizer nada para algumas mães, pois elas costumam bater muito nos(as) filhos(as).

Na maioria das situações na sala, a educadora Cinara pede silêncio, quando ela considera que tem muita conversa antes de irem para o pátio. Nesses momentos, as tensões estão no ar, todos sentados, perfilados, encostados na parede, cada colega lado a lado, esperando os minutos que não passam, qualquer movimento está sob um olhar vigilante, pronto para apreensão dos culpados ou dos acusados. Os limites entre o “bom” e “mau” comportamento parecem ganhar maiores dimensões nesses momentos de tensa restrição.

Em uma ocasião, quando as crianças estão na sala arrumando as camas, a educadora Cinara pede a mim para ficar olhando a turma enquanto ela iria na secretaria. Logo que ela saiu, o Gustavo, arrumando a sua cama antes do almoço, tira do bolso e me mostra um brinquedo dele, tipo aqueles que acendem luzes coloridas. Logo a Manuela diz: “*Tio Edson, a tia Cinara disse que não podia pegar brinquedo*” (naquele dia não tinha dito). O Gustavo responde: “*Não te mete, o brinquedo é meu!*”. É comum ver as crianças reforçarem as regras e dedurarem algum colega quando acontece alguma coisa que elas percebem que toda a turma será prejudicada com alguma punição ou reclamação.

Tanto no pátio quanto da sala, podemos dizer que as crianças são capazes entre elas próprias de incorporarem o papel de agentes de controle. Diria que há pouco espaço para demonstração de resistência. Nas falas acima, quando as educadoras acusam as crianças de estarem “sem limites”, elas apontam para a agência das crianças quando estas demonstram comportamentos e intenções que

desafiam a autoridade adulta quando, por exemplo, “testam” ou “contrariam” os adultos. O que parece é que ter ou não ter limites é medido pelas educadoras a partir da demonstração de autocontrole dos pequenos com relação às experiências cotidianas rotineiras, ou seja, quando uma criança chora com frequência, bem como fica braba ou agitada diante de uma situação na interação com as educadoras ou entre pares.

Essa questão me faz pensar sobre a existência de um conceito da psicologia cognitiva, o de *autorregulação emocional*<sup>63</sup>, relacionado à capacidade infantil de lidar com suas próprias emoções. Tal fato exige também das educadoras (agentes reguladores) sua própria autorregulação: “*contando até 10*”, como foi dito em algumas entrevistas, ou até mesmo, desabafando com as colegas ou comigo na sala. Foi o que aconteceu com a educadora Simone quando eu estava com ela na sala do Jardim B, ela estava substituindo a educadora Cinara, sendo que ela comenta comigo sobre certas situações que quase já a levaram a desistir do trabalho:

Eu tenho um gurizinho na minha sala (Jardim A) que é bem difícil, o pai dele está preso, a mãe dele também, mas ficou pouco tempo presa. Aqui ele não dormia, saía da sala sem pedir, fugia, batia nos colegas, depois ele ficou em tempo sem vir, ficou com avó. Ela botou ele nas regras, ele veio outra criança. Mas não é só ele, teve um mês que elas estavam enlouquecidas, a volante não tinha, e se quer um bom trabalho elas têm que colaborar.

Logo após essa fala, ela chama atenção do grupo com o tom bem alto da voz<sup>64</sup> e diz: “*Sem gritaria, chegou agora, é o momento do DVD e eu quero silêncio*”. Em seguida, ela retoma a conversa comigo e comenta: “*Eu já tive o sentimento de desistir, pois eu não estava mais tendo pulso, controle da turma, cadê o respeito? Eles não estavam mais ouvindo, me sentia desamparada, já pensei em pegar minha bolsa e sair*”. Nesse momento em que a Simone estava conversando comigo, chega a educadora Cinara (referência do Jardim B), escuta parte da conversa e complementa: “*Mas a tia Simone não se abala facilmente, eu já sou mais emocional*”. Cinara olha

---

<sup>63</sup>De acordo com Linhares (2015), “a autorregulação como a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento (...) do controle externo passa a haver uma regulação interna, decorrente do processo de internalização e controle voluntário mediado pelo próprio indivíduo” (p. 283). Sendo que autorregulação emocional “envolve as habilidades e estratégias que servem para manejar, modular, inibir e melhorar a ativação emocional, de modo a dar suporte à adaptação social e respostas não sociais” (p. 285).

<sup>64</sup>Como já visto anteriormente, na seção da rotina, a educadora Simone é apontada pelas crianças como a educadora que mais grita com elas. Os pequenos costumam dizer que eles têm medo dela.

para turma e diz para as crianças da turma: “Se vocês não mudarem, a tia Simone vai me substituir!”. Em seguida as crianças gritam: “Não, a tia Simone, não.”. “Então, vocês têm que ouvir”. A Cinara olha para mim e diz: “A tia Simone é firme, bota eles nos eixos”.

Existem trabalhos publicados, como o de Sana & Vergés (2012, p. 66), que apontam, a partir de pesquisas e referenciais teóricos, para a necessidade dos pais e professores serem firmes, “mas, acima de tudo, precisam ouvir e entender as crianças e suas reivindicações”. Essas pesquisadoras da educação infantil comentam que “ser firme” é diferente dos tipos de parentalidade, como o permissivo ou autoritário, que carecem de uma escuta da criança. No entanto, considero que essas pesquisadoras acabam centrando a discussão dos limites mais nas crianças, sendo os adultos aqueles que devem saber lidar com os pequenos, inclusive saber escutá-los, a fim de encontrar as melhores posturas e ações para a formação das crianças. O que parece é que as crianças não são contempladas como atores importantes e de maneira ativa nas relações com os adultos. A escuta surge como uma tática para o adulto chegar em uma relação de “equilíbrio” com a criança, no entanto, com uma balança das decisões tendendo em favor aos adultos.

Ainda com relação ao relato da Cinara acima e à ideia de ser “firme”, persiste a compreensão sobre a necessidade de controle das emoções e da necessidade de controle moral das crianças. Para as educadoras é necessário ter habilidade de autocontrole, isso é, de modular, inibir certas emoções ou mostrar outras com o objetivo de disciplinamento, adaptação ou evitação de conflitos. Por exemplo, a educadora Bruna, comenta o seguinte sobre a postura das educadoras na influência de uma criança “sem limites”:

Um gesto que tu faz a criança automaticamente entende... Eu vou receber um tapa de uma criança se eu olhar com desprezo e nojo, a criança vai entender que é desse jeito que eu retribuo. Agora se eu retribuir com um carinho, um beijo, não é desse jeito que ela ia me retribuir? Entende? Acho que é assim.

De acordo com Harris (2015), as emoções são constantemente administradas e manipuladas pelas pessoas nas interações sociais, sendo que a maneira como as inibimos ou as demonstramos é parte de processos de

aprendizagem, de compreensões dos significados sociais dos sentimentos, bem como da utilização de estratégias de como sentir e expressar as emoções.

Sob outro ângulo, existe também a ideia de que trabalhar com crianças representa um tipo de relação diferente do que com os adultos, devido a uma certa “transparência emocional” própria das crianças. Esse ponto é trazido em uma conversa com Alexandra (coordenadora de educação infantil), que diz que prefere trabalhar com as crianças porque:

Elas são espontâneas, são transparentes no que sentem, diferente dos adultos, trabalhei antes aqui numa farmácia, não dá pra confiar nos teus colegas. Já as crianças, já cedo elas mostram carinho, querem te dar um beijo, um abraço, elas não ficam fingindo.

O interessante nesse trecho da fala da Alexandra é sua ideia do quanto as crianças são diferentes dos adultos, pois elas demonstram afetos sem dissimulações, como algo intrínseco à condição de ser criança. Do mesmo modo, quando eu pergunto para educadora Cinara sobre o que achava de trabalhar com crianças, ela comenta:

Lidar com criança é melhor do que com adultos, eu mostro que o comportamento não tá legal, eles aceitam, claro tem exceções. Tu fala pra eles te entendem, vem dar um abraço, dizem que te amam. É diferente do adulto, fica naquela mágoa, naquele rancor. O amor deles é mais gratificante. Adoro trabalhar com criança. Às vezes, eu brigo em com meu marido, tem conta atrasada, não consigo dormir, aí eu chego aqui me sentindo a pior mulher, a mais feia do mundo, eles vêm me abraçam, dizem que sou linda. Levanta tua autoestima, criança é diferente, não mente, eles dizem o que realmente estão vendo. E se não gostam de uma pessoa elas evitam.

Então, trabalhar com as crianças movimenta sentimentos opostos, podendo estar presentes nas experiências das educadoras dependendo do drama social vivido por elas no cotidiano da instituição. Às vezes, as crianças fazem com que as educadoras desejem vir trabalhar no outro dia. Já em outra circunstância, desejam ir embora e não voltar mais.

Outro aspecto levantado pelas educadoras e alguns familiares é que as crianças costumam reproduzir, chegar na instituição com condutas semelhantes àquilo que os adultos (familiares) fazem e, por vezes, aqueles hábitos considerados negativos ao convívio social.

Nesse momento, gostaria de explorar três representações sociais de infância, a da criança como “reflexo”, a da criança como uma “plantinha” e a da criança que “testa” os adultos. Essas imagens de infância possuem estreita relação com a construção social da criança “sem limites”.

### 5.1.1 Reprodução como reflexo

Foi a partir de falas das educadoras e familiares, em situações de entrevistas ou em conversas informais, que retirei os dados de campo necessários para refletir sobre as representações que orbitam nesse contexto. A primeira imagem que apresento aqui é a ideia da criança como “espelho” ou “reflexo” dos adultos, especificamente, daqueles que convivem diariamente com ela, como os familiares ou responsáveis e também as educadoras, considerando, principalmente, o crescimento da institucionalização da educacional infantil no universo urbano brasileiro.

Em primeiro lugar, a noção de que a conduta dos pequenos é reflexo da conduta dos adultos nos leva a pensar sobre uma compreensão empirista de processo de aprendizagem social das crianças junto aos adultos já amplamente discutida no campo da Educação (BECKER, 2001), na qual concebe a aquisição do conhecimento da criança pela alegoria da esponja ou da tábula rasa, visto que a criança absorve facilmente o que os adultos fazem, reproduzindo ações do outro (adulto). Contudo, nesse momento, gostaria de pensar em outro processo de aprendizado, quero dizer, a capacidade dos indivíduos em estabelecerem julgamentos morais com relação às ações sociais dos outros, no caso, nas relações intergeracionais.

As pessoas apresentam certa competência em avaliar suas próprias ações e as dos outros em uma situação interacional e, a partir desse fato, movimentam-se no espaço social de possibilidades. No processo avaliativo, elas buscam julgar, examinando moralmente o que pode ser um fato socialmente positivo ou negativo. Quando é pensada a educação dos pequenos, está aberto um campo de interpretação e julgamentos sobre as condutas tanto dos educadores quanto dos educados. Diria que é de onde se origina a expressão “criança sem limites”, isto é, da avaliação que os adultos fazem sobre as condutas infantis, avaliando-as, e ligando-as ao meio social



como um dispositivo determinante na construção social dos pequenos. Ao escutar, a mãe do Nicolas do Jardim B, em uma entrevista, ela comenta que certas crianças são “sem limites” porque: *“A criança é a soma e o reflexo dos pais. A criança é o espelho do adulto e transmite o que lhe é transmitido em casa e na escola”*.

Na mesma lógica, outra mãe (Daiane) comenta um acontecimento ocorrido com sua filha em sala:

Aí, no momento que morderam a Ana Laura, eu tirei foto e falei, “óh, se essa criança continuar assim eu vou ir no Conselho Tutelar, porque alguma coisa tá acontecendo na família dela. Ou ela vê alguém morder, porque a maioria das coisas que as crianças fazem, elas trazem tudo de casa. Tudo que a gente faz em casa elas tão fazendo.

Nesse mesmo período, outra mãe (Rochane) diz o seguinte:

Ela (sua sobrinha) grita, grita, grita assim. Se tu disser pra ela, “não, agora tu vai tomar banho, depois tu brinca”, ela começa a gritar, gritar que nem uma doida, meu Deus, enlouquece. Enlouquece. Daí eu acho assim que isso é falta de limite. Pô, uma boa palmada na bunda, uma chinelada e “fica quieta, deu, parou”. Bota sentada. Que a Ana sempre foi assim. Apanhou, sentou, tá de castigo. E só sai daí quando eu mandar. E daí ela tenta, ela vê... Toda a criança é assim, vê uma fazer, vai querer fazer também. Ela vê a Duda gritar quer gritar também e daí eu converso com ela e digo que “não, não pode. Vai ficar gritando assim que nem uma louca?”. Imagina?! Vai me enlouquecer.

Então, aquilo que a criança faz é resultado daquilo que ela aprendeu, principalmente, com os adultos responsáveis. Nesse processo, os adultos são personagens principais como entes que influenciam as crianças, sendo, por isso, eles os responsáveis por aquilo que as crianças pequenas reproduzem, fazem ou imitam. Nessa perspectiva, há pouca ou nada de menção às relações entre pares ou outros artefatos culturais. O processo de aprendizagem, em última instância, é diretivo e unilateral, dos adultos para as crianças, sendo que estas acabam tornando-se como que um termômetro moral da sociedade.

Nesse sentido, o que se observa nos discursos das educadoras e familiares é uma preocupação moral sobre possíveis “falhas na transmissão” da educação aos pequenos. O interessante é que podemos verificar nas Ciências Sociais, em especial em Durkheim (2008), um discurso semelhante, apesar da distância histórica. Nesse

percurso de tempo, sobrevive uma ideia central, a de uma possível “fragilidade da família” frente aos desafios moralizadores na educação das crianças. Para Durkheim (idem), o professor, assim como o padre outrora, possui um papel substituto do pai no tocante à disciplina, além da vantagem de uma provável impessoalidade na inculcação das normas. O distanciamento emocional do professor é necessário para que as crianças rejeitem seus desejos, já que estes aproximam os pequenos mais de uma animalidade do que de uma humanidade civilizada. Desse modo, o que se percebe diacronicamente é uma retórica moral que ainda persiste no tempo em torno da aprendizagem infantil, onde a família e, até mesmo a escola, representam instâncias centrais simbolicamente na educação das gerações mais novas, seja com o sucesso, seja com inaptidão dos atores adultos na tarefa de prover satisfatoriamente, no sentido moral, as novas gerações – as crianças pequenas.

Mas por que trago aqui a abordagem durkheimiana? Exatamente porque, no contexto investigado, a noção de “criança sem limites” carrega ideologicamente também a premissa de que o adulto deve ter o controle das condutas infantis na direção de um processo contínuo, o qual deverá levar futuramente as crianças a serem quase uma “cópia do adulto normal” (FERNANDES, 1994). Na ótica de Durkheim, segundo Fernandes (1994), na sociedade moderna “a moralização infantil encontra um ótimo espaço de realização na instituição escolar, graças à insuficiência moralizadora da família atual” (p. 66).

Desse modo, para um dos fundadores das Ciências Sociais, os educadores têm um papel primordial na condução da educação moral das crianças na sociedade, haja vista a própria natureza dos pequenos, a de absoluta irregularidade, similar a povos não civilizados, visto estes darem vazão aos desejos como os pequenos. Por isso, os pequenos devem ser submetidos a uma força exterior – da sociedade – na personificação da autoridade moral adulta responsável pela inculcação do hábito infantil à regularidade psíquica e cultural. O próprio Durkheim (2008) utiliza a expressão “impor limites”, semelhante à terminologia usada pelas educadoras hoje. Então, para Durkheim:

A criança não percebe em absoluto que é preciso impor limites a seus próprios desejos; (p.136) [...] um freio exterior que pode se opor aos desejos e paixões das crianças; com isso podemos acostamá-las a conter-se, a moderar-se, podemos ensiná-las que não deve entregar-se sem reservas às suas inclinações, que há sempre um limite que ela não deve ultrapassar. (p.

Nos estudos realizados hoje nas Ciências Sociais sobre infância e nas pesquisas com crianças, vemos tanto um olhar crítico quanto uma visão de socialização, em especial, sob a ótica funcionalista. Para Barbosa (2007, p. 1062):

As teorias tradicionais de socialização, como as de Durkheim e Parsons, sempre enfatizaram a “via de mão única” deste processo. Assim, a geração mais velha ofereceria, através das instituições, modelos culturais de socialização a serem imitados. A socialização produziria a interiorização, pelos novos membros, de normas, valores, estruturas cognitivas, conhecimentos e práticas que garantiriam a reprodução social.

Então, a noção de espelho ou reflexo não leva em conta necessariamente a reinterpretação que as crianças podem fazer das situações em que estão envolvidas e nem os reúsos culturais de que podem lançar mão em uma situação interacional. Procuro expor melhor essa ideia a partir de uma rápida descrição de uma reunião pedagógica, onde uma educadora do Maternal comenta que ela tinha um menino na sua turma que era “abusado”. Ela exemplifica dizendo: *“Se tu vai beijar ele, ele vai querer beijar na boca, às vezes, diz chupa aqui... Tem criança que pedem limites”*. Na mesma turma, tem outro menino que diz: *“Eu vou chamar minha mãe para dar em ti... Aí chega a mãe e diz pra ele que o pai vai levar ele no chinelo... Não é que ele seja ruim, mas é agressivo, é o alfa, quer comandar a turma”*. Nesse momento, uma psicóloga, responsável pela conversa com as educadoras, diz: *“Se em casa ele está sendo oprimido, aqui ele está sendo opressor... Se a criança tem uma hipersexualidade pode ter sido abuso... Ou quando não querem falar, tem alguma coisa.”*

Outro exemplo é a fala da educadora Alexandra, que explica a questão da criança sem limites. Ela diz:

Eu tenho uma criança, ela é desenfreada pra tudo, é uma criança que dá muito trabalho. A mãe trocou de cargo, aumentou a carga horária no serviço, enfim. Pra poder ganhar mais. Essa criança está sempre aprontando coisas graves aqui. Ela é uma criança que não tem regras, não tem limites, não tem nada. Mas a mãe prefere dá videogame, uma bicicleta, dá algo pra ele, ela pensa, eu ganho mais, eu posso. Mas aquela atenção, aquilo ali ela não está dando...

É possível afirmar que a infância é uma idade cronológica na qual os pequenos demonstram competência ao imitarem os adultos. O poder do meio social com relação ao indivíduo criança, segundo as entrevistas, também pode estar em certos objetos, como a televisão ou aparelhos de jogos digitais (Xbox, Playstation etc.), os quais têm força de influência e de actância<sup>65</sup> na vida dos pequenos. Enfim, bens oferecidos hoje no mercado de consumo. Por isso, de acordo com as entrevistas, o período da infância é o melhor momento para sedimentar formas de ser e agir no mundo social, evitando escolhas futuras como na direção da criminalidade, fato que preocupa as educadoras e os familiares na instituição Fátima. Em uma conversa entre uma mãe e a educadora Cinara (Jardim B) na frente da sala, a mãe comenta que tinha acontecido a morte de um menino, o qual já tinha passado pela instituição Fátima. Eu estava próximo à Cinara e ela diz: *“Pois é, fiquei sabendo, que coisa!”*. Acabei aproveitando a ocasião e perguntando à mãe: *“Que idade o menino tinha?”*. A mãe: *“Uns 12 ou 13”*. E complementa depois de um breve silêncio: *“Aqui tu vê já tem uns 11 e 12 anos no tráfico, tem que aproveitar, fazer a cabeça deles antes, quando eles estão aqui na creche, depois não tem choro”*.

Ainda é possível interpretar a noção de criança-reflexo como reprodução, mas não exatamente através das mesmas ações (cópia) do outro, mas, sim, por meio da ação e reação como consequência do tipo de relacionamento com os outros. Parece que nessa segunda abordagem abre-se um pequeno espaço para a interpretação e, quem sabe, agência infantil. Ou seja, os atos dos pequenos estão refletindo um determinado meio social ou um formato de configuração interacional, fato que lhe faz agir em resposta, com ações processadas pela capacidade de interpretação infantil. No entanto, em última instância, o meio exerce a coerção sobre o indivíduo criança.

Isso quer dizer que se a mãe dá brinquedo em vez de carinho e disciplina, a criança age a partir de uma resposta psicológica (um reflexo) não necessariamente

---

<sup>65</sup>De acordo com Werneck (2013), o conceito de actante, por sua vez, ocupa um espaço privilegiado no modelo semiótico do linguista lituano Algirdas Greimas, em seu quadro conceitual dedicado a analisar narrativas, a narratologia. Segundo ele, o actante é aquele ou aquilo que pratica um ato e que faz diferença na narrativa. Trata-se de um ente dotado de capacidade determinadora de suas ações, influenciando as ações de outros. E esse ente pode ser de qualquer natureza, uma pessoa, um animal, um objeto, uma ideia. Latour se utiliza da ideia de Greimas no modelo dos atores-rede a fim de construir logicamente a simetrização, inclusão de todos os entes contidos em uma situação em um mesmo plano analítico, não os diferenciando em termos de agência, ou melhor, de actância (o que permitiu analisar os seres humanos e os não humanos em um mesmo quadro (p. 712).

pelas ações da mãe com a oferta de um brinquedo, mas pela falta de outras ações vistas como mais necessárias, como aquelas que contemplem carinho e disciplina. Sendo que, quanto maior a idade da criança, mais próximo da adolescência, maiores as chances de participação do indivíduo a partir de suas próprias escolhas que se desenlaçam dos valores morais da família ou escola.

Todavia, nas entrevistas, as educadoras colocam que as crianças não se comportam sempre da mesma forma, dependendo de quem está na relação, seja a família, sejam diferentes educadoras. Parece que se abre espaço para conceber a possibilidade de um cálculo interacional dos pequenos e não somente uma reprodução exata do outro/adulto. De qualquer maneira, a imagem da criança-espelho está associada mais aos condicionamentos sociais, exteriores ao indivíduo/criança. A esse respeito, o que se pensa hoje nas Ciências Sociais, é que tanto o indivíduo, sua capacidade de ação e sua agência, quanto as estruturas são fenômenos interdependentes. Tal fato pode ser ilustrado a partir do que Costa (2017), com base em Elias, nos diz sobre as relações entre indivíduo e sociedade:

O pensamento eliasiano como um todo vai contra a ideia de uma totalidade de unidades, considerando impossível pensar os indivíduos como indissociáveis dos laços sociais, como unidades isoladas de qualquer relação que possam estabelecer com os outros, assim como impedindo de conceber a sociedade como resultante de um agrupamento de seus membros, como entidades supraindividuais, exteriores e separadas dos indivíduos. (p. 41)

Essa perspectiva da criança pelo prisma do “reflexo” e supremacia do meio social é uma discussão que percorre a própria história das Ciências Sociais e também da própria sociedade. Esse debate nas Ciências Sociais hoje busca discutir criticamente dicotomias clássicas como as noções de ação e estrutura, de indivíduo e sociedade, as quais parecem estar presentes simbolicamente na imagem da criança-reflexo.

Pesquisadores da infância (BELLONI, 2009; MARCHI, 2009; SETTON, 2005) apontam os teóricos como Pierre Bourdieu (e seu conceito de *habitus*) e Anthony Giddens (com o conceito de *estruturação*) como importantes teóricos na elaboração de conceitos e metodologias que buscaram superar os *limites* das grandes divisões e antinomias entre indivíduo e sociedade ou ação e estrutura. Os

pesquisadores contemporâneos refletem contrariamente às dicotomias construídas pelas abordagens funcionalistas. Exemplo de um pesquisador nesse contexto, é o sociólogo estadunidense William Corsaro (2009), cuja pesquisa dá importância às culturas de pares, sendo que sua abordagem acabou colaborando para a formulação do conceito conhecido como “reprodução interpretativa”. Esse conceito significa que as crianças interagem socialmente de maneira inventiva, segundo seus próprios interesses, interpretando a vida ao seu entorno e não somente reproduzindo as coisas de forma mecânica e unilateral.

Para Corsaro, as crianças fazem uma apropriação criativa das informações que recebem do mundo adulto, com caráter também de mudança, e não somente de reprodução como a abordagem, por exemplo, em Émile Durkheim (2008). Ou seja, busca-se contrapor, a ideia de reflexo sob uma perspectiva e imagem da criança que somente recebe ou interioriza, de forma passiva, informações e conhecimentos necessários provindos do mundo exterior, isto é, ela imita e reproduz os outros, quase exatamente o que os outros fazem ou costumam fazer socialmente.

Nessa discussão acadêmica, está em jogo a compreensão sobre como ocorrem os processos de socialização. Atualmente, o próprio termo “socialização” está sendo criticado. O antropólogo Tim Ingold (2010) prefere não utilizar o termo “socialização” em razão de suas significações na história das Ciências Sociais, dessa forma, traz a ideia de “habilitação”. Para Ingold (idem) a geração mais nova – os jovens e as crianças – aprendem com os mais velhos, e vice-versa, a partir das experiências intergeracionais onde o corpo, a mente e o ambiente estão todos indissociáveis, em um processo permanente de aprendizagem.

Para Ingold (2010, p. 7), “todo ser humano é um centro de percepções e agência em um campo da prática”. Todos desenvolvem de forma ativa habilidades através da observação, com atenção e com ações que se “corporificam” à medida que experimentam e sentem as coisas na vida, em diferentes situações e ambientes. O antropólogo não desconsidera a importância dos adultos, mas dá visibilidade à agência de todos, inclusive das crianças. A possibilidade de agência entre as gerações está diretamente relacionada com as relações de poder.

Contudo, independentemente das reflexões acadêmicas, as pessoas entrevistadas, possivelmente não apenas elas, utilizam as noções de estrutura e indivíduo como dispositivos estratégicos do discurso ao buscarem explicar os



fenômenos relacionados aos processos de socialização e aprendizagem. Mas há outra noção cultural que reforça o poder do outro-adulto na subjetividade infantil. A próxima imagem de infância aqui referida concebe os pequenos como seres que precisam de cuidado constante dos adultos e, dependendo da qualidade deste cuidado, as consequências serão positivas ou negativas na vida das crianças. É desse ponto que trata a seguinte seção.

### 5.1.2 Reprodução: O que semeia você colhe

*“As crianças são plantas jovens que é preciso cultivar e regar com frequência”.*

(ARIÈS, 1981, p. 104)

Outra forma de explicar o processo da criação de uma criança não somente como um reflexo social, é pensá-la como uma plantinha ou um ser-vegetal, em que é possível plantar e preparar a terra para depois colher ou germinar alguma coisa esperada. Essa visão de preparação e cuidado com o desenvolvimento de uma criança foi expressa em situações de entrevista como, por exemplo, com a educadora Jenifer, quando esta comenta sobre a relação entre o modo dos pais educarem e determinadas consequências como, porventura, as crianças ficarem “sem limites”. Nesse sentido, Jenifer diz: *“O que planto hoje, eu colho amanhã”*. Ou como também outra educadora (Bibiana) comenta: *“Se a gente planta o mal, a gente vai colher coisa ruim”*.

A questão é saber como esta planta pode ser cuidada para que ela tenha crescimento adequado e seja um ser social aceito e “normal” de acordo com os padrões sociais. A ideia de planta implica a existência de insumos necessários, que os pais ou os adultos responsáveis, devem contemplar com algumas porções, por exemplo, de carinho, de atenção, de disciplina. Caso a criança seja negligenciada, com pais identificados como “negligentes”, a criança não será bem cuidada e estes adultos colherão um sujeito com problemas de adaptação social ou uma vida sem a certeza da “regularidade” cotidiana. Conversando com a educadora Yolanda, não residente do bairro, ela comenta:

(...) tu tá numa comunidade onde a maioria tem alguma experiência, vive de alguma forma no dia a dia com o crime, com o tráfico, tanto dentro da família quanto fora, naqueles que cercam. (...) o desafio é tu conseguir plantar uma sementinha para que a criança não ache que tudo é só crime, droga, funk.

As falas das educadoras se referem à maneira como certos pais educam seus filhos. Se, porventura, estes não derem atenção, carinho, ou se buscam resolver os conflitos através do grito, da agressão física, dos mimos, ou ainda se são drogados, colherão, logo mais adiante, um(a) filho(a) com maior probabilidade de condutas morais negativas na vida coletiva. O modo com que os pais educam e cuidam pode facilitar ou não para que as crianças venham a se tornar “sem limites”, principalmente se não houver o cuidado com a nutrição da terra, no suprimento de água ou atentar para alguma intempérie. Ou seja, existem medidas a serem tomadas pelos pais, as quais influenciarão posteriormente na vida social de uma criança.

Esta comparação com a planta pode ser observada também, por exemplo, em nomes de creches pelo Brasil afora: “O recanto da sementinha”, “Sementinha do amanhã”, “Sementinha de Girassol”, “Plantando o amanhã” etc. Poderíamos supor aqui que a criança é comparada simbolicamente a um vegetal em certa etapa da vida, que precisa de cuidado para vislumbrar uma vida saudável socialmente.

Outra frase popular na instituição Fátima foi a que disse a educadora Eliana ao comentar que “de pequenino que se torce o pepino”. Ou seja, existe um tempo no processo educacional onde é possível o adulto moldar as crianças devidamente de acordo com as vontades e padrões sociais vigentes, além de que esse cuidado deve começar desde a mais tenra idade para, assim, facilitar o seu ajustamento social. A expressão que concebe a criança como planta ou como reflexo da criação adulta, ambas são conhecimentos presentes no imaginário popular, como pode ser visto em Guerra (2006), que concebe a infância como “o melhor tempo para semear” e, por isso, os pais devem prestar atenção na educação de seus filhos(as).

Cabe ressaltar que aqui não se pretende desmerecer essas representações e práticas sociais sobre o desenvolvimento infantil, deseja-se compreender essas imagens de infância pela fácil aceitação popular. No entanto, quero chamar a atenção para o fato de que essas representações – reflexo e plantinha – aqui destacadas, quando associadas à noção de “criança sem limites”, transformam-

se em dispositivos de culpabilização<sup>66</sup> parental e, além disso, abre-se a possibilidade de uma interpretação social de que as relações educacionais interetárias dependem basicamente do adulto, pois este está no comando, tornando a criança um sujeito passivo.

Lembro-me de quando fui estudante no ensino fundamental, havia uma metodologia pedagógica popular que se resumia na tarefa dada às crianças para o cuidado de uma plantinha. A professora da turma normalmente fornecia uma semente ou plantinha e requisitava dos alunos a observação e a dedicação para com a semente ou plantinha. O objetivo era que a semente ou a plantinha se desenvolvesse saudavelmente e dentro da normalidade e previsibilidade dada pela própria natureza da planta. Com esse exercício, é dito que a criança aprenderá a saber cuidar, ser responsável e entender sobre o processo da vida. Guerra (2006) apresenta uma frase interessante ao debate, em seu livro de autoajuda, onde diz: *“Só temos um jardim se houve o cuidado de um jardineiro, semeando e cuidado com zelo de cada plantinha. O jardim depende de seu jardineiro. Sem seus cuidados ele virará um matagal.”* (p. 14-15). Essa autora estava se referindo aos pais como os jardineiros que cuidam de seus jardins (as crianças).

Ser um bom “jardineiro” é cuidar e nutrir as crianças com elementos ou valores morais que garantam uma vivência reta até a maturidade, sob uma perspectiva desenvolvimentista dos processos biológicos e sociais humanos. Para tanto, não pode deixar a criança “tomar conta” e não pode “querer prendê-la demais”, existe “uma medida certa”, sem excessos e nem faltas. É necessário ainda redobrar os cuidados, pois elas podem estar apenas o “testando”. Esse tópico é a terceira reflexão que apresento.

### 5.1.3 Crianças que testam: Reprodução e agência

*“Toda criança testa.”*

---

<sup>66</sup>No texto *Infância e Sociedade no Brasil: uma análise da literatura*, as autoras Alvim e Valladares, no final da década de 1980, mencionam a ideia comum de culpabilização e responsabilização dos familiares nas produções científicas, bem como presente no imaginário social quando era pensada a criança como um sujeito desviante e suas relações com certos tipos de famílias (BIB, Rio de Janeiro, n.º 26, p. 3-37, 2.º semestre de 1988).

(Educadora Adriana)

Outra representação que também se encontra nos discursos das educadoras e dos pais é a de que as crianças estão oportunamente testando os adultos para verificar até onde elas podem se movimentar e flexibilizar os limites, ou melhor, até onde as fronteiras morais podem ser estendidas. Por exemplo, em situação de entrevista, a educadora Francini comenta sobre o que pode levar a criança a apresentar um comportamento “sem limites”. Então ela diz:

Eu acho assim, que a gente vê, né, que as crianças hoje elas vêm, elas vêm com aquela coisa, como em casa os pais não cobram muito, eles ficam **testando** a gente, eu acho que eles estão todo o momento testando a gente pra ver até que ponto eles conseguem.

Do mesmo modo, a educadora e mãe Ana Paula explica:

Tu pode ser rígida! Tu sabe do que a criança gosta, eu sei o que as minhas filhas gostam: “*vai começa a teima, grita, faz fiasqueira? Não vai ter note (notebook), não vai ter o DVD que tu gosta*”. Então, assim, eu sei o que que eu posso tirar, onde que eu posso tocar no ponto onde elas gostam. Que eu sei que vai realmente mexer com elas e fazer elas realmente parar. Tu entendeu?! Depois eu sento e dou aquele sermão e aquela explicação total. Até vê se eu consigo fazer ela colocar dentro da cabeça que aquilo ali tá errado. Porque a criança ela vai te **testando**. As minhas filhas, eu tenho uma de sete anos que, tipo assim, gosta de me **testar**, de me desafiar, de me responder. Só que às vezes ela chega a ser mal-educada. Eu acho até de forma agressiva. Aí quando eu vejo que tá demais: “*volta, não é assim que a gente trata as pessoas, vamos lá. Se com uma conversa não resolve a mãe vai começar a tira tuas coisas*”.

A educadora Bibiana comenta no mesmo sentido:

Porque eu sempre digo (...) que nem as crianças que são hoje (...). A maioria das crianças que a gente cuida, elas não têm muito limite, sabe?! Às vezes tu diz: “*fulaninho não faz*”. Ele vai lá e faz. Ainda te debocham, te **testam**. Toda criança testa: “*vou testar, se der tá valendo, se não der até fico na minha*”.

Por final, a educadora Bruna também coloca que:

(...) o que dá pra ver, a minha turma eles não falam palavrões, coisa e tal. A única coisa que eles ficam é te **testando**, tipo: “*fulaninho, não mexe ali*”. Sabe? “*Não faça ali, tá errado*”. Aí eles fazem, ficam te provocando. Ainda dão risada da tua cara.

Essa terceira representação ajuda a construir uma concepção de infância onde as crianças são capazes de autodeterminação e demonstram isso “testando” os adultos, observando-os e verificando até que medida elas podem conseguir coisas. Já por parte dos adultos, eles se sentem desafiados em sua autoridade, interpretando o “testar”, dependendo da frequência, como um sinal de que certos limites não estão sendo claramente estipulados pelos adultos, ou mesmo, que as crianças são atores manipuladores para uma possível flexibilização da autoridade adulta e, assim, conseguem maior movimentação de suas vontades.

O que se pode inferir também com a ideia do “testar” é que essa prática relacional implica que as crianças dão vazão a um processo de racionalização, já que para “testar” é preciso realizar uma leitura de contexto e avaliar as possibilidades de ganho ou benefícios ou probabilidades de fracassos nas “testagens”, verificar o grau de rigidez ou flexibilidade da autoridade adulta. As educadoras e pais entrevistados enxergam a criança capaz de operação de cálculo e avaliação lógica dos contextos e interações sociais, procurando medir possibilidades de ação e de agência nas relações assimétricas com adultos. Apesar do reconhecimento dos adultos diante das capacidades interacionais das crianças, esta noção de “testagem” simboliza uma preocupação que se aproxima de Durkheim (2008), pois, tanto para as educadoras quanto para Durkheim, ainda está presente uma compreensão central, a de que é preciso ficar atento e conter as crianças e suas vontades individuais e emocionais, já que tais condutas podem desestabilizar a assimetria geracional, por isso se faz fundamental discipliná-las.

Para disciplinar as crianças, é preciso estar também atento e experimentar situações de aprendizagem cotidiana junto a elas a fim de conseguir demonstrar habilidade para lidar com elas. A educadora Simone, em uma conversa informal, comenta que “*no início eu tinha medo, não sabia como fazer com elas. Eu era nova, agora estou mais tranquila, já aprendi alguns truques para resolver problemas com as crianças*”. De acordo com a Simone, um dos truques é não mostrar que está com

medo das crianças, bem como não ficar mudando de opinião quando é dada uma ordem.

As crianças ainda parecem ser agentes habilidosos na relação com os adultos, inclusive em contextos de constante vigilância e controle, sendo comum escutar as educadoras afirmarem que: *“as crianças estão toda hora te testando”*. Sobre esse aspecto, trago aqui uma situação exemplo desse processo de atenção, testagem e aprendizagem intergeracional das relações. Em uma situação de observação em sala de aula do Jardim B (outubro de 2016), no começo de uma atividade para ensinar as letras do alfabeto, no momento da explicação da atividade proposta por parte da educadora Cinara, a Juliana empurra um menino e este reclama para a educadora. De imediato, é solicitado que a Juliana, já estigmatizada pela postura de “indisciplinada”, em razão de “testar” os adultos, sente-se fora da mesa arredondada onde estava com o grupo. Juliana vai sentar fora do grupo, fica um tempo ali, sentada na cadeira junto à parede, esperando, com uma cara de emburrada.

Depois de um tempo (talvez dez minutos), eu pergunto a ela: *Se caso você pedisse para a professora, ela não deixaria você voltar para o grupo?*

A Juliana me responde: *Ela não vai deixar!*

Então, eu digo: *Tenta.*

Ela fica pensando um pouco, como se estivesse em dúvida, sendo que decide tentar. Ela chama a Cinara várias vezes, sendo que ela, por sua vez, está envolvida explicando para os outros a atividade proposta, até que a Cinara não consegue evitar os chamamentos da Juliana e para o que estava fazendo, volta sua atenção para a menina e diz: *“Tu tem que aprender que não é tudo como tu quer, tu vai ficar aí”*.

Então, ela começa a chorar, sendo que eu acabei me sentido culpado por tê-la incentivado a pedir para a Cinara uma chance de retorno ao grupo. Havia um compromisso moral e disciplinador em jogo naquele momento, a Juliana já tinha prestado a atenção, ela sabia das possibilidades de negociação nesse contexto, sabia até onde podia “testar” a educadora Cinara, mas eu não. Em outras circunstâncias, as crianças já tinham me pedido alguma espécie de ajuda e eu dizia que não podia auxiliá-las, pois a tia (Cinara) poderia não gostar. Mas com a Juliana, naquele dia eu não consegui me conter, quis ajudá-la. Não tive sucesso.



A Cinara tinha uma intenção em suas ações e tomadas de decisão, isto é, ela não podia ceder, daria margem para ultrapassagem dos limites das condutas aceitáveis, assim podendo ameaçar sua posição de autoridade no grupo. De acordo com a Cinara, “*eles testam, até onde tu pode ir*”, ou seja, ela reconhece uma agência na criança, por isso buscou deixar claro que ela ocupa um lugar diferente daquele ocupado pela Juliana no ambiente da sala. A conversa dessa educadora não se resume somente a um aprendizado sobre os papéis que devemos cumprir de acordo com nossa posição social, mas traz justaposta uma moralidade que perpassa pelo espectro geracional relacionado com as relações de poder. Nesse momento, reforça-se uma fronteira que separa quem pode ser a educadora, quem diz o que deve ser feito – o adulto –, e quem deve seguir os comandos, uma fronteira etária é construída, ou seja, a autoridade adulta está posta, os limites não podem ser corrompidos. Estabelecer uma autoridade nessa situação implica que nem sempre a criança poderá ter garantido o poder de decisão ou de opinião, pois a Cinara vale-se do fato de a Juliana ser uma criança, apesar dos discursos no universo educacional se voltarem para a abertura de oportunidade de fala aos pequenos, entretanto, trata-se de uma participação relativa, em última instância.

Um outro aspecto é que “testar” pode significar uma atuação de uma forma mais ativa da criança, aproximando-se do conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2005). No entanto, pode ser também, em última instância, uma reprodução daquilo que a criança observa também nas atitudes dos adultos. Ou seja, aquilo que pode ser entendido como a agência da criança atuando, pode ser também transformado em reprodução, já que o adulto costuma utilizar o mecanismo da *testagem* com outros adultos ou mesmo com as crianças a fim de reconhecimento do outro e das possibilidades interacionais. O ato de “testar”, ser um reflexo ou uma plantinha, todos são representações de infância que nos levam a pensar sobre as avaliações morais com relação aos processos de educar os pequenos. Esses processos são mérito de êxito e elogio ou podem ser objeto de reclamações ou queixas. É exatamente sobre a queixa como dispositivo discursivo e moral que trata o seguinte capítulo.

## 6. PROCESSOS DE MORALIZAÇÃO E CULPABILIZAÇÃO PARENTAL

### 6.1 ESTRATÉGIA DISCURSIVA DA QUEIXA: NORMATIZAÇÃO E ESTIGMA

Limite é uma palavra que tem voltado à tona ultimamente. É empregada com frequência, em geral de forma queixosa. (LA TAILLE, 2000, p. 11)

Costumo dar atenção às queixas<sup>67</sup> dos alunos, principalmente quando a queixa começa a tornar-se frequente e constante durante um certo período de tempo, como professor de curso de Magistério (2002-2017). As queixas a que me refiro aqui são oriundas de diferentes educadoras/alunas, com diferentes idades e trajetórias de vida, sendo que não se pretende aqui tratar esse assunto como uma questão psicológica<sup>68</sup>, mas como um fenômeno que contempla uma produção cultural específica nas relações intergeracionais.

A ênfase aqui está nas reclamações que tratam das condutas das crianças em contextos de educação infantil. Elas começaram a ganhar maior importância como objeto para análise mais detalhada na medida em que vislumbrei a continuidade dos conteúdos das queixas (diacronicamente). Acabei compreendendo que elas poderiam ser tratadas como um fato social, em razão da sua dimensão cultural que assume essa estratégia discursiva coletivamente.

Cabe lembrar que esta pesquisa surge a partir de falas de educadoras de diferentes instituições educacionais de educação infantil, em sua maioria, comunitárias, com as quais tive contato enquanto professor de pesquisa no curso de

---

<sup>67</sup>Cabe destacar que, no Novo Dicionário Aurélio, encontra-se uma tênue distinção entre a queixa e a reclamação. A queixa parece significar o mesmo que reclamação, mas também traz a ideia de lamúria, lamentação, mágoa, ressentimento, enfim, sentimentos. Já a reclamação é uma queixa com descontentamento, porém é uma reivindicação, um protesto, uma exigência ou uma demanda, um mecanismo racionalizável. Não faço tal distinção pois considero que as queixas ou reclamações, no meu trabalho, contêm lamentação e protesto ao mesmo tempo.

<sup>68</sup>De acordo com Teixeira & Vorcaro (2009), a queixa é como um sintoma do sujeito através de um pedido de ajuda, sendo que a psicologia tem um papel no reconhecimento por parte do sujeito de seu sofrimento, “permitindo que tal sofrimento possa ser percebido como algo passível de ser investigado pelo próprio sujeito” (p. 284).

Magistério. É através de queixas ditas repetidas vezes pelas educadoras como, por exemplo: “*Tenho crianças que são difíceis*”, “*A família não coloca limites*”, “*Passam a responsabilidade pra gente, pra a escola*”, ou “*hoje as crianças fazem o que querem, daí sobra pra nós na creche*”. Em sala de aula, é comum escutar as alunas expondo suas angústias relativas aos locais de trabalho, entre elas, a existência de “crianças sem limites”. Não é necessário perguntar a elas, sobre este assunto, porventura, ele surge. Dou um exemplo de uma aluna (06/09/17), quando a indaguei o que ela queria dizer por “criança sem limites”, que buscou me explicar o seguinte:

Assim, tu conversa, se tu fala para eles (crianças do Maternal), senta vamos fazer uma trabalho! A criança dia “*Não, não vou, tu não manda em mim.*” Daqui a pouco, ele está lá mordendo, dando tapa, ai tu vai, escreve na agenda, pede pra chamar os pais, aí vem a mãe braba, porque deixou de estar dormindo dentro de casa ao invés de ir ver o que o filho estava fazendo. Na semana passada, o Maicon, a Júlia são crianças agressivas, tem mãe que aceita, pede pra colocar no castigo, outras mães brigam contigo. Isso no Maternal, no Jardim é pior ainda. Tu sabe, tem alunos que tem pai, irmão, tio ou vizinho que é traficante. Às vezes, as crianças brincam de arma. São poucos pais que trabalham honestamente. Até ameaça de morte as educadoras sofrem.

Esse relato é um discurso comum entre as educadoras no curso de Magistério, mas poderia ser também da instituição Fátima, pois a reclamação costuma ser direcionada à conduta das crianças e também à postura dos pais. Ambos personagens normalmente são parte do roteiro da queixa. Considero que as educadoras se lamentam e reivindicam mudanças ao mesmo tempo. Digo isso porque há uma distinção em Fernández (1994) quando ela afirma que o dispositivo discursivo da queixa pode ser uma “armadilha”, já que pode imobilizar a reclamante. Ou seja, para Fernández (idem) a queixa pode ser de dois tipos: a queixa-lamento e a queixa-reclame. A diferença entre esses dois tipos está no tom e na forma de resposta de quem escuta ou dá audiência. Na queixa-lamento, o queixoso espera uma convalidação para o seu sofrimento, sem necessariamente um compartilhar do problema para fins de transformação ou redefinição da identidade pessoal como acontece com a queixa-reclame.

Fernández (idem) trabalha com a queixa vinculada às questões do poder nas relações de gênero. Aqui acrescento a vinculação também nas relações

intergeracionais no âmbito de uma organização educacional, apesar de existirem na pesquisa subsídios relativos às questões de gênero nos discursos sobre as crianças “sem limites”. Por exemplo, a ausência paterna é vista como sendo uma falha ou ausência de autoridade necessária na família, ou da mãe que não trabalha<sup>69</sup>, por isso não é merecedora de vaga na creche para seu filho. A predominância dos relatos centra-se na tríade educadora – criança – mãe. Contudo, o foco dos discursos está na postura dos familiares com relação ao estabelecimento de regras para a educação das crianças, fato presente em quase todo este trabalho. É o caso de um exemplo apontado pela Alexandra, do Maternal II, que comenta sobre as crianças “sem limites”:

Ontem um aluno tirou sangue de outro. Deu um soco na orelha do colega. É desse que não tem limite, que teve uma reunião com a mãe dele. E a mãe dele não aceita, a mãe dele acha que eu pego no pé do filho dela. Entram várias questões aí. Pra mim é bem difícil, muito difícil.

Então, Alexandra demonstra um ressentimento quanto à postura da mãe e, ao mesmo tempo, reivindica que certas mães mudem suas posturas de afrontamento ou de indiferença com o que acontece na escola e, possam, assim, ajudá-las no cumprimento das regras na escola.

Percebe-se ainda que a queixa ocorre também na sala, mas agora entre a educadora e as crianças, ou seja, não é somente voltada ao ambiente familiar. (CASTRO, 2010) Afirmando tal fato pois constatei que as educadoras também se queixam às crianças, tendo como foco as próprias crianças. Para ilustrar, comento uma situação em que a educadora Cinara (Jardim B) começa a falar para a turma após uma atividade na sala. Ela comenta: *“Ah, gente estou muito chateada, desapontada com a turma, Quero que vocês mesmos se assumam quando fazem coisa errada (...) o fulano não falou a verdade”*. Neste caso, Cinara está se referindo a uma pergunta feita por duas estudantes de Psicologia, as quais estavam fazendo uma dinâmica com as crianças em sala, sendo que uma delas pergunta: *“Quem gosta de dormir?”*. Todos responderam levantando a mão, indicando que sim. Nesse momento, Cinara indaga: *“Será que todos gostam mesmo?”*. Com essa pergunta, Cinara insinua que sabe que

---

<sup>69</sup>Algo que se constata também é que o pai não é mencionado como um dos motivos da criança estar todo o dia na escola, ou seja, é dito: “os pais (mãe e pai) precisam” ou a “mãe trabalha”, mas não o pai. Além disso, há uma crítica àquela mãe que não trabalha e procura deixar o filho em tempo integral, já que, na visão das educadoras, se a mãe pode ficar com a criança um turno é sinal de interesse e amor pelo filho, bem como beneficia a criança com o convívio familiar.

tem algumas crianças da turma que não gostam tanto de dormir. Nesse momento, ficou um silêncio na sala, acabou que ninguém confirmou as suspeitas da Cinara.

É interessante retornar alguns minutos antes da atividade com as estudantes de Psicologia, quando as crianças ainda estavam dormindo. Sabe-se que a hora do sono acontece todas as tardes, logo após o almoço, sendo que todas as crianças devem dormir. Mas tal tarefa não é fácil na medida em que se observa todo o processo. Entre 30 minutos e uma hora ainda é possível ver algumas crianças tentando dormir, por conseguinte, tal fato desperta um tempo de atenção e ordens de comandos da educadora para efetivar o sono em todos na sala. Sem dúvida, o tempo gasto para fazer as crianças dormirem desgasta e estressa as educadoras.

A estratégia da Cinara, ao estimular uma resposta das crianças, foi buscar certa empatia delas, fazer com que as crianças se identificassem, de algum modo, com o lugar que ela ocupa. No entanto, não é somente a empatia que está em jogo, mas também o sentimento de culpa pelo fato de algumas não dormirem no tempo desejado e ainda “mentirem” para as duas estudantes de Psicologia. Ou seja, Cinara estava dizendo que ela tinha uma expectativa com relação não somente ao que crianças devem fazer, mas também ao que devem sentir quanto às suas condutas. Com base em Harris (2015), o que a educadora Cinara faz é vincular duas coisas, as normas e as emoções como um dispositivo de sensibilidade moral. A esse respeito, Harris (idem) nos fala do conceito “normas emocionais”<sup>70</sup>, já que Cinara buscou realizar um reconhecimento do sentimento da culpa e da vergonha<sup>71</sup> por parte das crianças com o objetivo de fortalecer os laços de obediência ou concordância com certas normas e, conseqüentemente, tramar uma rede de significações que estabelece uma micropolítica de poder, no caso, geracional (FOUCAULT, 1984b).

O que se quer dizer aqui é que a queixa não pode ser menosprezada, haja vista ser ela um importante mecanismo utilizado pelos atores sociais nas interações

---

<sup>70</sup>De acordo com Harris (2015), todos nós aprendemos o que devemos sentir em certas circunstâncias, levando em conta as expectativas dos outros com relação ao nosso comportamento e às regras e normas estipuladas em cada contexto social. Ou seja, para Harris (idem), as normas sociais são expectativas culturais de como as pessoas devem agir ou se comportar. Para esse autor, é possível entender que as normas também dizem respeito aos estados emocionais. Neste caso, quando as condutas esperadas são violadas ou as normas não são cumpridas pelos atores envolvidos em um contexto qualquer, certas emoções são expressas, sentidas, inibidas, e elas têm importante papel nas tomadas de decisões e julgamentos morais.

<sup>71</sup>De acordo com Fernandes (1994, p. 165): “o sistema de penalidades escolares é o veículo da inscrição interna da linguagem do outro: a censura se transforma em vergonha e a punição, em culpa. A punição, manifestação da censura, é a via de inscrição do outro na subjetividade infantil”.

cotidianas. Além disso, seu conteúdo e forma são materiais reveladores para se entender determinado fenômeno nas relações interacionais, nesse caso, o (des) cumprimento de regras e a estigmatização das crianças.

É interessante apontar que a queixa também serve para entender a perspectiva infantil. De acordo com observações na turma de Jardim B, as crianças também se utilizam do recurso da queixa<sup>72</sup>, sendo que foi em sala que pude perceber sutilmente um menino reclamando e mostrando sua insatisfação com um momento. Este menino era o Jonas, uma criança sorridente, mas que em uma circunstância na sala olha para mim e diz: “*Que chato, queria ficar em casa, como nas férias, aqui tem que fazer um monte de coisas*”. Essa queixa surge logo no início da manhã, quando todos assistiam a um desenho animado no canal SBT. Chega próximo do horário do café da manhã, a educadora diz que vai desligar a TV, assim o Jonas não poderia ver mais o final do desenho a que estava assistindo.

Na forma de queixa, Jonas demonstrou seu descontentamento com o modo como as coisas podem acontecer na instituição Fátima. Tais sentimentos gerados cotidianamente na sala, às vezes, podem estar relacionados com a possibilidade de descumprimento de um comando feito pela educadora. E é exatamente nesta vinculação entre estados emocionais e reações comportamentais que as educadoras costumam explicar as condutas inapropriadas das crianças. Como costuma acontecer com a vinculação entre um certo tipo de comportamento de uma criança e possíveis causas no contexto familiar que repercute com certas emoções na sala com as educadoras.

Então, o que se pode afirmar é que a queixa é um mecanismo que aciona e reforça visões de mundo, estabelece ou revela emoções e relações de poder. Na instituição Fátima, a queixa com relação à “criança sem limites” revela um sentimento das reclamantes (educadoras), que reivindicam um ambiente com maior estabilidade institucional, mas, para tanto, é necessário o controle dos corpos, o enrijecimento das regras e a vigilância no cotidiano institucional infantil.

A noção de “criança sem limites” ajuda na elaboração de uma retórica, na forma de queixa, com relação a certas crianças. Nesse sentido, na instituição

---

<sup>72</sup>Em outros contextos, como é o caso da pesquisa de Ribeiro (2010), a queixa serve para dar voz a jovens que procuram no Conselho Tutelar um espaço onde podem reclamar sobre os tratamentos que recebem de seus familiares e, dessa forma, explicitarem através da acusação os abusos sofridos no meio familiar.



pesquisada, uma mãe (Andreia, em 30/07/2014) comenta: *“Muitas vezes, quando eu chego aqui, alguma mãe tá reclamando pras tias (educadoras) do filho ou as tias tão reclamando pras mães das crianças”*. É comum escutar das educadoras um discurso em que apontam para uma certa transparência de impotência das mães quando estas chegam nas educadoras e dizem: *“Eu não sei o que fazer com meu filho”*.

É possível afirmar que a reclamação com relação a algum problema no local de trabalho é um fato comum de se observar na nossa sociedade. A questão que pode distinguir nos diferentes contextos de trabalho é o conteúdo das reclamações. Acredito que, na perspectiva dessas mulheres trabalhadoras sobre o universo de trabalho, algumas queixas representem também um sentido de criticidade, principalmente, das instituições comunitárias de educação infantil, pois, nas entrevistas, elas procuram expor e denunciar casos como o de abuso sexual, o número de crianças em sala, a “negligência” familiar no cuidado com o(a) filho(a), etc.

Contudo, estou ciente da generalidade das queixas no universo da educação infantil, mas gostaria de chamar a atenção para o fato de que as queixas podem ganhar maior volume dependendo não unicamente de quem as escuta<sup>73</sup>, mas também de que modo as reclamantes entendem quem seja aquela pessoa que as escuta. Neste caso, eu, um professor de pesquisa na educação. Possivelmente a persistência das queixas com relação aos pais e às crianças “sem limites”, dê-se pela necessidade delas compreenderem alguns fenômenos contemporâneos, nos quais as crianças são os atores que mais as preocupam. Porventura, as queixas estão também vinculadas a uma percepção não dita, de uma ausência de políticas sociais e educacionais que deem conta dos desafios cotidianos presentes nas relações entre adultos e crianças.

De qualquer maneira, as reclamações criam laços identitários entre elas ou podem criar também divisões que se expressam através da fofoca<sup>74</sup> e de julgamentos

---

<sup>73</sup>Isso quer dizer que, em muitos momentos, as reclamações, dirigidas a aquele(s) que escuta(m), podem implicar uma expectativa da reclamante em receber uma resposta/solução para o problema apresentado. Em outros momentos, significa a busca de um compartilhar um problema e verificar se aquele que a escuta tem condições de contribuir para uma possível compreensão do problema e dizer o que se deve fazer, na maioria dos casos, referentemente à conduta da criança ou dos familiares. Essa demanda, possivelmente, aplica-se à minha condição, enquanto professor e pesquisador na instituição investigada, quando a queixante vislumbra, de algum modo, uma possibilidade de escuta, com certo grau de confiança e à espera de uma provável resposta que lhe seja útil.

<sup>74</sup>Em suas pesquisas em comunidades de baixa renda em Porto Alegre, Fonseca (2000) destaca a fofoca como uma estratégia não exclusivamente feminina, e trata de relatos ou histórias de fatos reais ou imaginados focando no comportamento alheio. É uma forma de comunicação, um instrumento de definição dos limites entre os grupos, de valores morais.



morais, que hierarquizam ideias, pessoas e sentimentos. No caso da instituição investigada, o olhar sob as famílias ultrapassa a linha limite institucional, muitas educadoras conhecem os pais, pois são seus vizinhos, parentes, conhecidos desde infância. Por isso, o limite entre o público e privado torna-se ofuscado quando as educadoras demonstram suas críticas aos familiares das crianças por elas atendidas. Esse fato será discutido mais adiante.

Por final, o que se percebe é que as crianças são o público-alvo das reclamações aqui avaliadas, mas seus familiares são os maiores culpados, já que as crianças são o reflexo deles. Dependendo da maneira como esses pais as cuidam, estes colherão coisas boas ou não. Caso seja negativo o processo de cuidado, abre-se espaço para a acusação com relação às práticas de parentalidade. Esse aspecto é o que será discutido na seção seguinte.

## 6.2 RESPONSABILIDADE: REFERÊNCIA E INVESTIMENTO

Há, sem dúvida, razões em profusão para culpar os políticos por seu mau exemplo no manejo da coisa pública; para responsabilizar os pais e as famílias por não darem aos filhos uma orientação moral firme e segura. (GOERGEN, 2007)

A educadora Cleusa, conversando comigo sobre a importância da instituição Fátima para as crianças da comunidade local, exemplifica sua visão dizendo: *“É bom as crianças aqui dentro, pelo menos elas não estão numa esquina”*. Essa fala não é exclusiva da educadora Cleusa, ela está na forma de reclamações e avaliações morais sobre determinados estilos de vida de certas famílias locais, bem como na vinculação deste fato com as crianças “sem limites”. Nas entrevistas realizadas com as educadoras, foram frequentes as reclamações e críticas relacionadas aos modos de educar familiar, principalmente, quando se falava sobre os comportamentos das crianças “sem limites”.

É interessante pensar que à medida que você reclama e se queixa enquanto uma vítima ou enquanto uma pessoa capaz de crítica, você pode estar

elaborando um conjunto de efeitos discursivos que culpabilizam a si mesmo e/ou ao(s) outro(s). O mecanismo de fabricação da culpabilização ocorre a partir de uma acusação direcionada a alguém ou alguma coisa explicitamente, bem como a algo generalizado, onde muitos podem ser os culpados. Neste trabalho, a *acusação* é entendida como uma categoria cultural na forma de estratégia discursiva mais ou menos consciente de manipular poder, moralidades e organizar emoções (VELHO, 1987). Para Werneck (2013, p. 708), a acusação significa um julgamento sobre o outro, sendo que, nesse sentido, ele diz:

(...) quando alguém faz um julgamento moral de outrem e/ou quando chega a lançar sobre ele uma crítica ou mesmo uma acusação, o que está fazendo é apontando para a capacidade do outro de decidir conscientemente pela linha de ação que resultou no problema julgado e/ou criticado/acusado. Em outras palavras, na nossa cabeça, o outro sabia muito bem o que estava fazendo.

Do mesmo modo que a queixa está presente em discursos que tangem a temática das relações intergeracionais, como visto na seção anterior, observa-se que a acusação é outro “mecanismo linguageiro” (WERNECK, 2013, p. 709), disponível e operável pelos agentes educacionais. A acusação neste contexto de investigação tem importância em razão dela significar uma classificação e identificação da ausência ou da presença de agência do outro. Ou seja, é possível entender que a “falta de limites” das crianças indica a ausência de determinadas ações valorizadas e inseridas em uma gramática cultural normatizadora sob a vigilância dos adultos, mas também indica a presença de outras ações que são alvo de críticas. Além disso, o olhar das educadoras volta-se para fora da instituição, sendo os pais ou responsáveis objeto de acusação ou crítica.

Cabe destacar que os discursos aqui investigados utilizam a noção de “falta de limites” de forma centrada primordialmente no comportamento das crianças, apesar de essa noção não ser uma categoria restrita a um único período etário, já que o adulto também pode ser uma pessoa “sem limites”. De acordo com relatos de entrevistas, outros adjetivos são normalmente associados aos adultos, como: doido, irresponsável, descontrolado, temperamental, mal-educado, sem vergonha etc. Nas instituições de educação infantil com que já tive contato desde comecei a trabalhar como professor de um curso Normal, além de toda a discussão que é feita na

sociedade, a noção de estar “sem limites” é utilizada preponderantemente para as crianças e, um pouco menos, para os adolescentes.

Por outro lado, o que se constata, sem muita precisão nos discursos, é que a criança tem uma potencialidade intrínseca para se tornar “sem limites”, sendo acionada socialmente por razões exteriores a ela, como pôde ser visto no capítulo anterior. A partir desse momento, é o adulto o responsabilizado por levar a criança a comportar-se inadequadamente, dependendo principalmente da configuração familiar. Há casos ainda em que os motivos são vinculados a algum fator congênito – déficit de atenção, por exemplo –, e não somente às relações com os adultos, mas é a exceção. De qualquer forma, é possível a reversão da condição “sem limites” desde que haja adultos que desempenhem seus papéis de educadores com autoridade e, em casos congênitos, além do acompanhamento dos pais, haja o uso de medicação como substância de controle emocional.

Na instituição de educação infantil Fátima, a compreensão comum é de que a criança “sem limites” é, em sua grande parte, vítima de procedimentos malsucedidos na tarefa do cuidado infantil no decorrer do processo de educação, principalmente familiar. A preocupação aumenta quando se constata que uma criança está com “falta de limites” e não tem ninguém como referência (adulto responsável), que possa reverter este quadro comportamental. Cabe destacar que o olhar para os familiares locais está carregado de significações, como familiares de baixa renda, moradores de uma região do bairro Bom Jesus onde há o tráfico de drogas. O contexto sociocultural é levado em conta, mas não o suficiente para ter um maior peso nos discursos das educadoras quando analisam os processos de socialização infantil local, sendo a família posta em um lugar central discursivamente como instituição fundamental sobre os rumos e destinos das crianças.

A esse respeito, a funcionária Carmem, da secretaria da instituição Fátima, faz um comentário:

Mãe, pai, filhos morando juntos, aqui não existe mais, mas acho que não importa se tu não tens o pai ou mãe biológica, **o importante é ter alguém responsável pela criança** (...) aqui é muito comum o pai que não existe, a mãe é jovem e quer se divertir, então o que tu vais cobrar dessa criança? O pai tem que praticar seu papel para poder exigir (...) isso vai tirando aquele sentido de família, aquele respeito, união.

O que se observa é que as acusações se voltam para certos perfis de parentalidade que não representam uma “referência” adulta, no sentido moral e afetivo para com as crianças. Tal fato acontece porque estes familiares deixam as crianças muito “soltas” na vila. Além de uma liberdade dada às crianças de maneira inapropriada, está inclusa aí uma crítica a certas características na configuração familiar, como a ausência paterna, a presença masculina não definida ou inadequada para a vida da criança, bem como mães que trabalham fora e dispõem de pouco tempo com as crianças, além de mães que deixam de cumprir o papel de cuidadoras, assim esperado pelos depoimentos nas entrevistas.

Em conversa com a educadora Cleuza, ela usa a palavra “esquina” como um adjetivo para dizer que algumas crianças estão “soltas” mesmo estando juntas aos pais. Do mesmo modo, a educadora Cristina comenta:

Hoje eu vi um menino, ele estava com o nariz escorrendo e uma catarreira no peito aí eu disse assim para a educadora dele: “tu sabe por que ele está assim?”. Porque domingo eu estava descendo da festa com o meu marido, nós estávamos chegando era meia hora e ele estava na rua com o pai podre de bêbado e a mãe, tanto que na segunda ele não veio.

Assim como esse comentário acima, houve outras falas das educadoras que usaram a palavra “esquina” com o significado de lugar impróprio para as crianças. Então, constata-se, com os dados de pesquisa, que os fatos e as leituras culturais sobre os familiares repercutem na escola como uma instância simbólica<sup>75</sup>, ora na forma de defesa da ideia de família estruturada, ora na relativização da imagem de um modelo familiar estruturado ou idealizado. De qualquer maneira, há uma reivindicação para que haja uma situação familiar onde esteja um adulto, na posição de responsável por determinada criança, a fim de dar educação moral e emocional, seja em uma família monoparental, conjugal, extensa, em tutela, pluriparental ou rearranjada.

Essa referência adulta aparece ainda no início da pesquisa de campo, quando as falas das educadoras apontaram, entre outras coisas, para a necessidade de aproveitar a condição etária em que se encontram as crianças, com as quais elas

---

<sup>75</sup>A família como ordem simbólica e moral (SARTI, 2004, 1994) está presente no imaginário dos entrevistados. A criança, a pobreza e a educação também são acionadas como uma gramática cultural que cria sentido e ajuda na elaboração de argumentos, explicações, justificações a respeito das condições e situações interacionais nas instituições educacionais.

trabalham, para “investir<sup>76</sup>” moralmente nelas. Foi detectada essa crença cuja ideia aponta que é necessário “trabalhar elas” com valores e regras (combinações) na infância, já que tal prática ajuda na adaptação das crianças na convivência coletiva (com ênfase na escolar) e pode também reduzir as chances de elas realizarem escolhas ou tomarem caminhos que não sejam aqueles considerados como corretos no convívio coletivo.

Essa projeção de trajetória de vida dos pequenos pode significar para as educadoras problemas morais relativos às atitudes dos pais no que diz respeito a uma “referência” positiva para criança, como aponta, por exemplo, a educadora Carolina:

Se eu não der limite pra minha filha, minha filha não vai ter limite, muito menos ela vai ter (...). É que é bem complicado, depende muito da criança. Porque tem umas que não têm limite, mas **tu consegues reverter** ele. Entende?! E tem outras que não. Por quê? Porque aqui, aí que tá o problema, como eu moro na comunidade, **as mães falam de mim**. Entendeu?! **Elas falam e as crianças escutam**. Daí se a mãe **não tem respeito** pela professora, pela educadora, como é que o filho vai ter?

Este investir quer dizer também dar “limites”, isso é, trabalhar moralmente as crianças. Esse aspecto de vislumbrar o papel das crianças como receptoras dos projetos dos adultos não é novo na sociedade, assim como nos marcos teóricos sociológicos. Podemos encontrar ainda em Émile Durkheim (2008) esta preocupação. Para ele a educação moral no período da infância é uma tarefa fundamental para a formação do caráter da pessoa. Sendo a etapa escolar, na qual, os pequenos se encontram um período crucial para que as bases da educação moral sejam constituídas, caso contrário, “jamais o serão”. Para um dos fundadores da Sociologia, pensar na educação moral e racional para as crianças é pensar em um projeto de sociedade, onde a autoridade moral e uma rotina acostumam os comportamentos infantis à regularidade social.

O tema dos “limites”, no sentido restritivo, é também um fenômeno histórico<sup>77</sup> nas relações intergeracionais, como já foi visto em Durkheim (2008). As

---

<sup>76</sup>O termo “investir”, presente no vocabulário das entrevistadas, está próximo do sentido dado na economia, onde você faz uma aplicação de “capital” com a expectativa de um benefício no futuro. No caso, aqui as educadoras aplicam “capital moral” com a esperança de que as crianças sejam um tipo específico de sujeito social, isto é, ascético quanto à sua conduta moral.

<sup>77</sup>Priore (2002, p. 11) comenta que nos dias atuais: “educadores e psicólogos atônitos perguntam-se de onde vêm o excesso de mimos e a falta de limites da criança brasileira, já definida, segundo

educadoras, como adultas, parecem incorporar a tarefa de “impor os limites”, mas também vigilantes morais a partir dos dispositivos sociais da queixa e da acusação, as quais costumam deslocar ou reposicionar a responsabilidade no estabelecimento dos “limites” na direção dos pais ou responsáveis, considerados os principais sujeitos com legitimidade social para desempenhar o papel de educador moral.

Nesse momento, surge a acusação e, ao mesmo tempo, é gerado um ringue moral onde dois polos (educadoras e pais) são tomados como distintos, possibilitando o surgimento do conflito e conteúdo moral relacionado à educação dos pequenos (WERNECK, 2013). Nas entrevistas com as educadoras na escola Fátima, como já mencionado anteriormente, os discursos acusatórios foram projetados para determinados atores sociais fora do contexto escolar, isto é, para a atuação parental colocada em xeque. Independentemente das críticas às condutas de determinados pais, o que parece é que as educadoras buscam demarcar papéis sociais interinstitucionais mais claros, onde haja nitidez entre o que deve ser dos pais, como ser uma “referência” e uma “responsabilidade” no educar (moralmente), e o que deve ser delas – o ensino. E é justamente na questão da educação moral que as educadoras constroem seus discursos de acusação como, por exemplo:

- 1) (...) tem aquela família que a mãe tem 500 filhos, três ou quatro filhos, mora sozinha, tem que trabalhar pra sustentar esses filhos, a maior parte do tempo fora, essas **crianças acabam se cuidando cada uma entre si**, então como que uma criança vai educar a outra? Também tem aquelas famílias que o **pai é drogado, dependente químico** ou alcoólico, a mãe tem que sair pra trabalhar pra ter um bom sustento, comida, roupas, e essas crianças se cuidam entre si, pois o **pai não está presente**. Então, **como que as crianças, elas mesmas, vão se dar os limites?** Se sabe que existem

---

resmungos de um europeu de passagem pelo Brasil em 1886, como ‘pior do que um mosquito hostil’”. Gélis (1991), ao analisar o processo de individualização da criança na história europeia, demonstra que houve investimentos da sociedade moderna na educação, no controle e na preparação das crianças para a continuidade de determinados valores e condutas sociais. Na modernidade, a nova família nuclear se expandia e ganhava aceitação, mas surgiam também os *moralistas* que denunciavam a complacência dos pais com relação aos seus filhos. Para estes moralistas, o sentimento de amor, visto como um dever dos pais, não significava amar também os defeitos, mimá-los ou amar em exagero, pois tais condutas adultas poderiam degenerar os filhos. De acordo com os registros de Gélis (1991, p. 323) sobre as novas preocupações com relação às regras de comportamento e ao decoro das crianças, “quando os filhos crescem, seus maus hábitos também crescem na mesma proporção”. Por isso, o autor demonstra que a Igreja e Estado encontraram novos espaços de atuação no universo familiar e estabeleceram novas formas de dominação através de normas e práticas sociais que buscam controlar o lugar e a posição da criança nas relações intergeracionais e na sociedade.

conflitos entre os irmãos, então isso diferencia um pouco entre a criança com limite ou sem limite. (Secretária Carmem)

2) Eu tenho o fulaninho que precisa de acompanhamento para tomar remédio e que não toma. Tem o Vitor que precisa tomar remédio, já é identificado. Os pais não dão. A **família não te ajuda**. Entendeu?! Tem o Pedro que é a mesma coisa. (Educadora Fabiane)

3) **A família é culpada**, é a família que não consegue dar limites. **A criança vê tudo**, até aquilo que não pode ver. Caberia aos pais ter os diálogos, mas não existem, mostrar que isso pode ou não pode. **São raras as pessoas que conversam com filhos**, será que os pais sabem conversar, às vezes diz que conversou, mas como conversou?! (Educadora Yolanda)

Os discursos acima podem ser interpretados, em algumas áreas do conhecimento científico, como casos de negligência e permissividade parental, mas opto em não enquadrar estas famílias em “estilos” de cuidado para não trazer moralidades implícitas nesses conceitos e não abrir mão da complexidade presente nas relações familiares e geracionais cotidianas, onde questões como, por exemplo, as socioeconômicas e culturais, devem ser consideradas. No entanto, a ideia básica das falas é que os pais ou aqueles responsáveis (conforme alguns exemplos discursivos acima) não monitoram corretamente os filhos e demonstram uma disciplina “relaxada” quanto às condutas dos filhos. Essas condutas parentais, denunciadas aqui, implicam consequências diretas ao comportamento infantil, isso é, baixo grau de obediência, característica tão importante no dia a dia da instituição Fátima.

Nesse jogo de definição sobre de quem é a responsabilidade e de que forma ocorrem os cuidados com as crianças, está implícita a culpabilização pelos riscos de um processo educativo malsucedido<sup>78</sup>. Socialmente é compreendido que a transmissão geracional contempla uma carga social considerável para a família, sendo a responsável pela educação dos pequenos. Em Hanna Arendt (2011), é possível encontrar reflexões referentes a esse respeito:

---

<sup>78</sup>De acordo com Marchi (2010, p. 98): “ser pai ou mãe, ser responsável, enfim, pela educação e desenvolvimento de crianças, tornar-se nesse período histórico cada vez mais uma escolha cujas consequências tendem a se tornar mais imprevisíveis”. Ela se refere aos efeitos do processo de individualização e da conseqüente responsabilização a cargo dos próprios indivíduos, onde a educação de crianças torna-se algo ariscado.



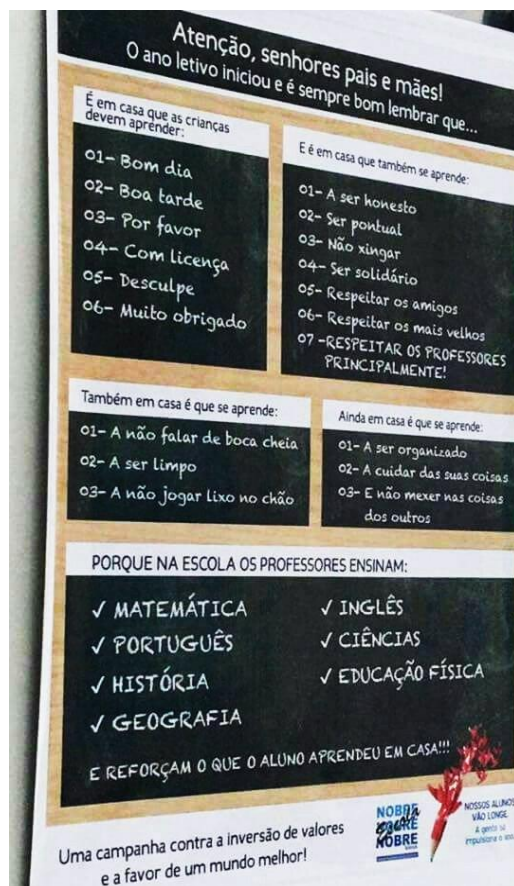
Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo (p. 234-235) (...). Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças (p. 239.).

Quando Hanna Arendt se refere à responsabilidade, significa a defesa de um valor e um dever moral referentes às tarefas sociais dos adultos quanto ao papel dos pais ou da família na educação das próximas gerações. Os professores também são vistos, de maneira geral na sociedade, como aqueles outros agentes socializadores com grande importância no papel da educação das crianças, bem como a escola é representada como o “segundo lar”, principalmente pelo tempo despendido pelas crianças e jovens.

Contudo, para as educadoras é quase unânime que o verdadeiro papel da instituição Fátima “é o de ensinar, e o de educar é da família”. Parece que a concepção de complementariedade ou de compartilhamento do cuidar e do educar entre escola e família prevista em documentos governamentais, como a Base Nacional Comum Curricular/2017(BNCC) ou Referencial Curricular Nacional para a educação infantil/1998 (RCNEI/Vol.1), torna-se prejudicada em vista de uma visão dicotômica das educadoras, restringindo à família a tarefa moral no processo educacional das crianças e dando ênfase a uma concepção de ensino que busca separar da escola o papel da moralização. Contudo, como já podemos perceber neste trabalho, os processos de moralização estão bastante presentes no cotidiano da instituição Fátima, apesar da recusa deste papel pelas educadoras.

Além disso, é possível constatar que essa dicotomia de responsabilidades entre família e escola também é uma ideia que circula na sociedade, como pode ser visto na figura 22, cuja imagem diz respeito mais ao Ensino Fundamental, mas que atinge também a educação infantil. O que se verifica é uma reprodução de discursos que acabam se ajustando aos contextos, no caso, de uma instituição de educação infantil, onde existe a ideia de que a família deve estar próxima da escola.

Figura 22 – Responsabilidades



Fonte: domínio público.

Então, no quadro acima, está explícita uma divisão que é resultada de uma queixa ou reclamação que possui eco na sociedade em geral e se direciona, em um primeiro plano, ao papel de dever da família contemporânea. Contudo, podemos inferir também que as educadoras não explicitam, mas entendem, de algum modo, a existência de uma crítica com relação à própria dinâmica da sociedade, em virtude de ela influenciar na forma como as famílias se organizam para a educação das crianças. As próprias instituições infantis são, em parte, resultado de processos da sociedade capitalista brasileira, iniciada principalmente, no século passado <sup>79</sup>.

<sup>79</sup>Para Andrade (2010), as instituições de educação infantil têm origem atrelada ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho. Decorrentes desse processo histórico de desigualdade do capitalismo brasileiro estão as políticas públicas para infância, com cunho assistencialistas, voltadas a atendimentos para os pobres sob a égide de ideologias como a do progresso e da sociedade civilizada.

### 6.3 RESPONSABILIDADE: BOAS MANEIRAS E ATITUDE PARENTAL

Os aspectos morais remetidos ao ambiente familiar também estão presentes no dia a dia das escolas de maneira geral. Isso se constata quando o foco das atividades escolares está voltado também aos comportamentos das crianças e dos alunos, tanto que este aspecto é um elemento levado em conta nos processos de avaliação das aprendizagens. Nesse sentido, o que se observa nos planejamentos e projetos educacionais na instituição Fátima, e não somente nela, é que estão presentes intencionalidades para inculcação de valores em torno da “boa etiqueta” ou da “polidez” social (BARBOSA, 2006). Podemos ver isso na instituição observada, em uma produção artesanal afixada na parede na turma de Jardim A, onde há um grande coração vermelho e, no seu centro, uma lista de palavras escritas conhecidas como “palavrinhas mágicas de bons modos”, mesmo que as crianças não saibam ler. O contrário das “palavrinhas mágicas” são os “palavrões” que, segundo as entrevistadas, costumam aparecer diariamente. A educadora Ana Paula, ao dar exemplos das questões que ela enfrenta com as crianças “sem limites”, diz, imitando sua própria fala: “*Fulaninho, não pode bater no coleguinha porque machuca, ele vai lá e bate, fulaninho não pode falar palavrão. Vai lá e continua falando palavrão, entende?!.*”.

Figura 23 – Coração



Fonte: acervo do autor.

Interessante na imagem acima é sua representação simbólica por meio de um coração conjugando a emoção, o vocabulário e a moral como parte de um mesmo processo cultural cotidiano de educação para condutas de crianças nas relações interacionais. Essas palavras e seus significados são pistas sobre o que pensamos e desejamos a respeito de como as crianças devem agir e de que modo elas não devem agir (“sem limites”), fato que torna essas “palavrinhas” significativas nesses contextos educacionais e agem com uma força actancial associada às intencionalidades das educadoras enquanto agentes socializadores e moralizadores, na busca de uma *suavização dos comportamentos*<sup>80</sup>.

De acordo com Elias (1993), os mecanismos de controle das condutas, das emoções e dos afetos podem não ser socialmente aprovados e, dessa forma, enquadrados como práticas eficientes na transmissão de padrões culturais pelos adultos. Por exemplo, a educadora Ana Lúcia diz: “*A gente vê os pais gritando, agredindo muito os filhos, depois eles repetem aqui dentro*”. Este fato da agressão familiar como um controle dos corpos também é bastante apontado como uma postura que traz consequências negativas ao processo de “controle ou disciplina” em sala, como no sentido da criança-reflexo. Outras educadoras comentam no mesmo sentido:

Não sei se é problema, mas é que as **crianças já vêm com uma cabeça**, de alguns né, **de fora**, assim, **que imitam muito os pais**. Tipo assim, o pai que grita bastante, que fala bastante, que bate no filho, só batendo, é aquela criança que mais briga, que mais fala palavrão, que mais bate nas outras. E esse é o mais difícil de acessar, de como é que eu vou mudar uma criança que em casa ela é tratada desse jeito e é desse jeito que ela trata o próximo. (Paloma, Berçário)

Muitas mães daqui vêm fazer barraco, os pais falam palavrão, é comum isso aqui. “Mas por que você é diferente?” Porque tive uma educação diferente, meus pais eram rígidos. Se chegasse uma visita em casa, eu tinha que esperar ela comer primeiro e depois eu começava, um exemplo. (Jenifer, Maternal)

---

<sup>80</sup>De acordo com Belloni (2007), na família e em outras instituições sociais, incluindo a escola, a criança encontra contextos e relações em que deve aprender a inibir certas emoções e a exteriorizar outras.

A presidente da instituição também comenta que os pais acabam dando exemplo de posturas reprováveis em seu ponto de vista. Ela aponta que as crianças acabam reproduzindo negativamente condutas na instituição. Nesse sentido, ela diz:

Acontece que elas entram portão adentro, isso é uma coisa que nós tivemos que ensinar muito aos pais. Que eles saem portão afora e entram portão adentro, às vezes, batendo e dizendo palavrões e empurrando a criança e tudo né. Eu acho que a criança que é cuidada assim, tu vai chamar o teu filho de tudo que é palavrão, empurrar ele, dar tapa e depois tu vai querer que ele tenha limite, não vai ter limite nunca. (Presidente Olga)

As educadoras reclamam de uma “transmissão de modelos de condutas” e da imitação desses modelos pelas crianças no ambiente da instituição. Em conversa informal, a educadora Ana Paula do maternal comenta sobre um fato ocorrido com ela em sala:

(...) um menino, outro dia, eu fui conter ele na minha sala, ele estava berrando na minha sala, nos corredores, e **a mãe me olhando**. Então eu fui conter ele e ele me cuspiu no meu rosto, eu fiquei vermelha, subiu o sangue, aí eu pensei eu vou me conter, não vou me importar, depois eu limpo e **a mãe ali e não fez nada**. A mãe podia chamar o filho, fazer o filho pedir desculpas, e a mãe não fez nada.

Esses relatos de entrevistas buscam demonstrar a “falta de atitude” dos pais. O relato de Ana Paula (acima) mostra como foi necessário conter suas emoções, mesmo seu corpo dando sinais de tensão – o sangue subiu – a contenção da cólera é necessária, agir racionalmente é preciso, quem sabe afirmando para si mesmo – eu não posso agir como uma criança. Contudo, a criança não é a principal incomodação de Ana Paula, mas, sim, a conduta da mãe. O importante nesse relato foi mostrar que esta mãe não agiu com “atitude”, isto é, “faltou atitude” a ela. Com isso, a educadora faz uma crítica indicando um erro ou reprovação na atuação, que deveria ser de outro modo, diferente. Em outras ocasiões, é possível que os indivíduos acusados sejam desafiados a adequar suas performances às circunstâncias interacionais, mas não foi este o caso relatado.

A rotina exigida na escola é também posta como contraponto à leitura que identifica uma “precariedade” em alguns lares. Ou seja, ficar muito tempo em ambientes adultos, ultrapassando os horários considerados apropriados às crianças

são fatores que moldam um tipo “desviante” de infância, já que a criança tem acesso a experiências que não correspondem à idade dela. O que se verifica é que a rotina mais homogeneizada das instituições fornece um comparativo que julga os modos de organização dos espaços e dos tempos heterogêneos das vivências das crianças no ambiente familiar. Essa tensão pode ser observada nos comentários das educadoras, como, por exemplo:

**Tem uns que largam os filhos por aí.** Tem uns aí quando vê tão os filhos nas esquinas ali (...). Filho do ladinho do pai, caminhando junto. Filho correndo no meio da rua... Tem uns filhos, tem criança que a gente sabe que ficam na rua até altas horas da noite. (Simone, Jardim)

Como já mencionado nas entrevistas e dito pela educadora Bibiana do Maternal: “*Aqui a criança está dentro da entidade, não está ali na esquina.*”. Então, o que se pode verificar é que as acusações feitas pelas educadoras provêm consideravelmente da vivência que as mesmas têm na comunidade, ora sendo elas vizinhas, ora possuindo algum grau de parentesco. Podem também ser feitas acusações aos familiares com base nos comportamentos das crianças. Por outro lado, na medida em que a criança se enquadra nas expectativas da escola, as chances de os familiares serem culpabilizados é menor. O que se pode afirmar, ainda, é que, apesar da centralidade do olhar das educadoras nas condutas infantis, os pais não escapam da culpabilização, principalmente quando estão em jogo os estilos de vida de alguns deles.

A culpabilização tem relação direta com a noção de responsabilidade posta para família no processo de socialização dos pequenos. Giddens (1999) nos fala de duas categorias analíticas e a relação entre elas, a responsabilidade e o risco. Acredito que Giddens (idem) pode nos ajudar a entender melhor a perspectiva das educadoras com relação às famílias. Para ele, o risco está relacionado com a ideia de segurança, isto é, quanto maior a responsabilidade despendida, menores os riscos e, conseqüentemente, maior a segurança.

Então, podemos dizer analogamente, de acordo com a ótica das educadoras, que a responsabilidade parental pode ser um limitador dos riscos que, porventura, possam surgir na educação das crianças. A “falta de limites” pode ser interpretada como um fator de risco nas relações intergeracionais, conseqüência de uma possível irresponsabilidade por parte dos adultos, conforme aquilo que é



esperado que os adultos desempenhem socialmente. Cabe destacar que o que podemos denominar como risco ou ato responsável são sentidos culturais germinados e negociáveis no cotidiano, não se trata de um fenômeno já dado e universal. Desse modo, para as educadoras, o risco é deixar as crianças “soltas”, sem “a referência” (afetiva e moral) e com uma autoridade insuficiente, dita de outra maneira, “sem pulso firme” ou “sem atitude”.

#### 6.4 RESPONSABILIDADE: QUANDO AS ACUSADORAS SÃO ACUSADAS

A supervisora-geral, Sílvia, diz que busca não fazer uma dicotomia entre os estilos de vida de “*outra realidade*” – das camadas médias – de onde provém e dos familiares das crianças. Ou seja, Sílvia afirma que há diferenças, mas também há semelhanças, ponderando as formas de ser e de pensar entre os dois universos, ou seja, “*o que se encontra aqui pode se encontrar também na classe média ou alta e vice-versa*”. Apesar disso, destaca que há uma diferença que lhe chama a atenção. Segundo ela, existe um considerável número de adultos (educadoras e pais) que circula na creche com características comportamentais “*infantilizadas*<sup>81</sup>”, já que observa a falta de tolerância deles às frustrações (emocional) em muitas situações, além de perceber que não há a prática de realizar planos de longo prazo (racional), ou seja:

(...) Elas são como crianças grandes, porque elas têm dificuldades de ver os dois lados da mesma moeda, de perceber que os outros pensam diferente, então é a mesma coisa que se vê nas crianças... Às vezes dá vontade de chamar atenção delas e das crianças sobre a maneira como lidam com os problemas.

Além disso, a proximidade entre o público e o privado nas relações das educadoras com os familiares locais é também objeto da crítica. Essa análise

---

<sup>81</sup>Pierre Bourdieu (2003) nos fala que a juventude “é apenas uma palavra”, um constructo social e histórico e seus múltiplos significados conforme os contextos e interação. O mesmo também se pode dizer de outras categorias etárias como a criança, o adulto e o jovem referentes à ideia de uma cronologia da vida. Do mesmo modo, Debert (2010) coloca que a forma como entendemos cada etapa da vida e como a definimos, seja em sua abrangência, seja em seus limites para cada idade, não são estáticas, pois mudam, são *relacionais e performáticas*.



psicossocial, em especial, daqueles não residentes locais, demonstra uma preocupação implícita com relação às educadoras, visto que elas “*trazem muito da sua criação pra cá pra dentro*”, como comenta diretora Sílvia. Neste período da pesquisa, entre as não residentes locais estava na coordenação da educação infantil e a do SASE, mais a assistente social e a psicóloga, as quais compartilham a perspectiva que critica a atuação de certas educadoras, relacionando-as com suas experiências de vida local e com a pouca qualificação profissional.

Com relação à conduta das educadoras, a coordenadora da educação infantil – Rosimere – diz que seu papel “é apagar incêndio”, queixa-se de que o problema é a “falta de profissionalização, um curso de Magistério pelo menos”, referindo-se às educadoras com as quais ela trabalhava na época. Como exemplo, Rosimere reclama da educadora Aline do Maternal II, pela postura de ser mais agressiva com as crianças, falar alto e de usar celulares na sala. Rosimere comenta a respeito desta educadora: “*A diretora deu uma advertência pelo uso de celulares no horário de serviço, ela chegou a trocar a senha do Wi-Fi da creche*”. Quando estive observando a sala da Aline, na turma de Maternal II, tenho registro de ela estar bastante tempo com seu celular, comunicando-se com seu namorado, segundo ela me disse. Ao observá-la como professor e não somente como pesquisador, tenho conhecimento de que os celulares são objetos de uso restrito no ambiente escolar, mas a Aline não parecia estar preocupada em esconder nada sobre esse fato, pois ela comentava seus bate-papos comigo. De modo que, no momento em que ela estava em função do celular, as crianças ficavam brincando, às vezes brigando, reclamando, sem maiores atenções dela. Quando acontecia algo mais sério, um batendo no outro, ela gritava e, se estava perto do almoço, fazia rapidamente todos se sentarem em torno das mesas arredondadas, com a cabeça baixa, esperando o horário do pátio ou do almoço.

Com relação à formação profissional, das nove entrevistadas da educação infantil, apenas duas tinham feito Magistério, sendo que este fato é um ponto de reclamação das coordenações e da direção com que tive contato no decorrer desta pesquisa. Contudo, sabe-se que, quanto menor a qualificação, menores as chances de negociação por melhores salários. Se, por um lado, reclama-se da formação profissional, por outro lado, adequa-se à ausência de qualificação em função das receitas enxutas das instituições de educação infantil comunitárias.

Observa, então, que as acusações à comunidade do entorno da instituição são direcionadas também às educadoras visto que a maioria delas mora no local. Durante conversa com Sílvia, ela afirmou que uma questão importante a ser levada em conta ali era pensar as dificuldades das educadoras no que tange à atuação profissional e à pouca formação. Ela diz:

(...) elas têm 8.<sup>a</sup> série, elas trazem muito da experiência de sua criação aqui pra dentro, elas têm um curso de educadora assistente de três meses. Então a gente tem que saber lidar e jogar com as cartas que tem. Então a gente aprende a lidar com essa situação.

Sílvia continua explicando e afirmando que, por um lado, era interessante o fato de que parte das educadoras era moradora local, significando emprego e ocupação para as jovens e as outras mulheres do entorno da escola, sendo que, para algumas delas, era o primeiro emprego e a primeira experiência de trabalho com carteira assinada. Mas, por outro lado, “*elas agem da mesma forma que as mães daqui, gritando, sem paciência, além de pouca ou nenhuma formação*” (pedagógica)<sup>82</sup>.

Neste cenário de desconfiança profissional, certos sentimentos são gerados no universo de trabalho, como medo, receio, frustração, cansaço físico e mental, insegurança etc. A exemplo disso, em entrevista, uma educadora fala sobre seu primeiro dia com uma turma:

Fiquei com medo, né?! Bem assim, receosa, pensei: “como eu vou ficar na sala? Mas no fim, quem me ajudou bastante foi minha irmã, que ficou comigo, me deu dicas, orientações do que eu posso fazer... No começo eu gostava bastante, agora tô cansada, cansada de falar... Um apoio da família falta bastante aqui. (Paloma, Maternal)

A Sílvia fez uma entrevista comigo, aqui nessa sala até. A gente conversou e ela disse que eu podia já voltar no outro dia. E realmente eu já voltei no outro dia e encarei, assim. Ao mesmo tempo que eu tinha muita curiosidade de aprender como é que era eu também tinha medo de como é que vão me receber. Aquela história de início né?! Então teve tudo isso aí. Então teve a hora das crianças não querer tanto, aquela rejeição. Depois tu indo. E quando

---

<sup>82</sup>No primeiro semestre de 2017, último período de pesquisa de campo, havia somente a coordenadora da educação infantil com o curso do Magistério. Atualmente, a partir de 2018, está sendo exigida pela secretaria de educação de Porto Alegre (SMED) a formação, no mínimo, de Magistério, para as turmas de Jardim.

eu chegava a pensar a desistir eu pensava: “não, não vou desistir, eu vou conquistar”; “e como é que eu vou conquistar?”. (Andreia, volante, Maternal)

A coordenadora da educação infantil – Rosimere – comenta que o fato de ser funcionária e moradora da comunidade local, e mais a origem filantrópica da instituição, gerou certos vícios, como, por exemplo, tolerância com as faltas das educadoras ao trabalho. Segundo essa coordenadora afirma, “*isso aqui é um Kinder Ovo, sempre quando tu chegas de manhã tem uma surpresa... Porque assim, falta um, nunca ou dificilmente o quadro tá completo*”.

Mas também as próprias educadoras criticam as colegas, como, por exemplo:

1) Eu não vou dizer o nome, mas acho que tu sabe, ela sai gritando bem alto pra uma criança. Tu tens que ter paciência, porque aqui (na vila) é na base do tapa, do soco, chute, no grito, mas a educadora tem que fazer a diferença. (Alexandra, coordenadora )

2) Os limites influenciam onde elas (educadoras) estão educando. Aqui dentro. Porque se tu não dá limite pro teu filho (delas) automaticamente também tu não dá limites pras tuas crianças da turma. (Magali, educadora)

Uma das consequências disso tudo, segundo a secretária Carmem, é que há uma confusão com relação ao não estabelecimento de “limites” claros entre o espaço privado e o público, como se poderia esperar de modo geral de uma instituição educacional, “*a gente procura ajudá-las, mas elas foram mal-acostumadas aqui*”, comenta a secretária Carmem (não moradora local), referindo-se à curta distância comportamental das educadoras locais entre a vida delas e a vida do trabalho.

Nesse sentido, conhecer a colega de trabalho desde criança e, até mesmo ser vizinha, pode borrar os *limites* entre as relações de trabalho e as de vizinhança ou de parentesco. Uma prática cultural que pode amplificar os conflitos internos, bem como com a comunidade do entorno da instituição, é por meio da fofoca e das intrigas. No quadro funcional, entre as educadoras e as funcionárias, é possível encontrar relações de parentesco de consanguinidade, como irmã, tia, prima, filha, e relações de amizade ou de vizinhança entre aquelas educadoras moradoras locais. A educadora Andréia (não moradora local) comenta a esse respeito:

A maioria (das educadoras) todo mundo mora aqui. Só quem não mora aqui é eu, fulana, ciclana, beltrana. Aqui todo mundo é parente de todo mundo. Tu tem que cuida o que tu fala. Tu falou duma aqui, que é vizinha daquela, é prima da outra.

Nesse sentido, acaba ocorrendo uma certa generalização sobre a população local. Inclusive, a presidente da instituição – Olga – comentou em certa ocasião que a população local “é *uma comunidade sem limites*”. Essa afirmação se dá por algumas situações no âmbito da comunidade como alcoolismo ou uso de drogas por parte de alguns pais, casos de abuso sexual com crianças da instituição, as incertezas de algumas mães de saberem quem é o pai de seu filho etc.

Uma educadora e moradora de outro bairro popular comenta:

A gente sempre morou lá... Tudo mundo se conhece. É um bairro muito tranquilo, ali é muito bom, é bem estruturado. É diferente daqui, né?! Lá, as pessoas têm um jeito de vida diferente... Tipo assim, têm regras. Tu não pode botá som alto, não pode tá gritando. Alguns limites assim que aqui não tem.

De maneira similar, também houve pais entrevistados que acusam as educadoras pela falta de “rédea curta” ou de “conversa” com os pequenos. Houve pais entrevistados que se mostraram atentos às coisas que podem representar um problema relacional entre as educadoras e as crianças. Uma das mães fez uma observação sobre a conduta de uma educadora em particular:

Eu digo porque eu canso de ver ela fazendo umas coisas que eu... Um as atitudes dela que eu não gosto, que no momento que ela fizer com meu filho eu chamo a coordenação e eu falo e se não adiantar, daí vai ser... Eu até uma vez eu presenciei, teve um fato que eu vi ali que a Fulana estava gritando com um menino no refeitório e gritando bem alto, eu escutei ela no refeitório gritando. Ela disse “ah, fulano, que que tu quer, espera, ô morto de fome”. Como assim?! Como tu vai chamar uma criança, uma criança que não tem nem noção do que tu tá dizendo, chamar de morto de fome?! Jamais.

No entanto, de maneira geral, os pais também analisam que hoje na sociedade a criança tem apresentado dificuldades de compreensão dos limites devido aos mimos e às cedências dos adultos. O fato principal apontado é porque existe um tempo maior de ausência, principalmente das mães, em função do trabalho, ou não. Sendo que esta observação dos pais vai de encontro com o que as educadoras

costumam dizer que “*essas crianças chegam na escola e apresentam certos hábitos porque a mãe deixa. Para as educadoras é trabalho dobrado.*”

O que se observa é que na instituição Fátima são construídos discursos de culpabilização e identificação de certos adultos – pais e educadoras – e servem como modelos explicativos quando querem compreender o comportamento das crianças hoje atendidas.

## 7. AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS: AFROUXAMENTO E RIGIDEZ – ORDEM E NEGOCIAÇÃO

### 7.1 O PASSADO E O FUTURO: O TEMPO COMO SIMBÓLICO

As crianças com quem conversei por meio do recurso do desenho estavam saindo da educação infantil em 2016, era o último ano delas na instituição Fátima. Eu perguntei a elas se sabiam alguma coisa da nova escola do Ensino Fundamental. Elas disseram que aprenderiam a ler e a escrever e que não teriam tanto o pátio para brincar. Logo, a instituição que essas crianças até então frequentam passará a ser parte de um conjunto de lembranças, recordações que se fragmentarão e quando acionadas serão ressignificadas no decorrer das experiências em suas vidas.

As lembranças<sup>83</sup> são importantes matérias-primas na pesquisa aqui desenvolvida. O passado esteve presente nas narrativas como um tempo histórico já vivido, mas também representou no tempo presente com um conteúdo simbólico para pensar e explicar as relações interetárias. A partir de incursões a campo que realizei no ano de 2012, em algumas instituições comunitárias de educação infantil onde minhas alunas trabalhavam, percebi que havia uma hipótese<sup>84</sup> primária generalizada nas narrativas das educadoras/alunas. Ou seja, elas costumavam explicar a questão da “criança sem limites” relacionando às mudanças nos modos de educar e interagir entre adultos e crianças em um passado vivido e/ou imaginado com o momento presente.

Então, desde o início nas entrevistas gravadas na instituição Fátima, lancei mão de uma instigação básica: *conte sua história de vida até os dias de hoje*. Normalmente as pessoas contavam de forma resumida sua história de vida e, com

---

<sup>83</sup>De acordo com Goergen (2007, p. 751): “Encontramo-nos em meio a essa passagem, com os olhos ora voltados para o passado, ora para o futuro, entre a saudade e a esperança, vivendo intensamente as ambivalências de um mundo em transformação.”

<sup>84</sup>Minha pesquisa de doutorado parte de uma hipótese, alimentada ainda antes mesmo de meu ingresso no doutorado. Foi por meio de incursões em algumas instituições comunitárias na zona Sul e Norte de Porto Alegre, no ano de 2012, que notei nos discursos das educadoras a dimensão entre a vinculação dos modos de educar de um passado com os modos do presente, quando elas buscavam explicar as causas sobre as “crianças sem limites” no seu cotidiano de trabalho.

esse material, busquei perceber das(os) entrevistadas(os) suas próprias compreensões a respeito de certas noções, como: infância ou criança, família, cuidado, educação. A partir dessa estratégia, acabei traçando caminhos para a realização de perguntas já concebidas em um roteiro aberto e flexível, como já mencionado no capítulo da metodologia.

O fato importante nesse processo não foi somente as pessoas terem falado sobre suas experiências passadas, mas o que me chamou a atenção foi o caráter simbólico e nostálgico com que ele foi desenhado através das narrativas, principalmente quando o assunto das relações intergeracionais tratava de questões como autoridade, disciplina e obediência. Destaco nas entrevistas com as educadoras e com pais ou responsáveis a existência de uma expressão comum, que, mais tarde, percebi ser bastante popular na sociedade em geral. A frase dita por algumas entrevistadas era a seguinte: *“No meu tempo, bastava um olhar<sup>85</sup> do meu pai para eu obedecer”*. Diria que esta sentença parece revelar um imaginário social, com sua força semântica na gramática cultural entre as entrevistadas e, possivelmente não somente entre elas, pois sintetiza leituras que reinterpretam o passado no presente produzindo sentidos sobre o desempenho da autoridade adulta nas relações intergeracionais de hoje.

Como já dito, as leituras dos sujeitos entrevistados sobre o passado se (re)fazem em imagens, sentimentos e ideias mobilizadas no hoje<sup>86</sup>. Em conversa informal e gravada com pai do Nicolas do Jardim B, ele comenta sobre as dificuldades de educar as crianças hoje e faz uma análise comparativa e recorrente nas entrevistas, ao buscar explicar as razões pelas quais as crianças hoje apresentam ter mais “liberdade” nos processos decisórios na vida familiar. Este pai diz: *“A gente sabe, antigamente, dois adultos conversando, uma criança não passava pelo meio, uma criança não ficava na volta escutando, muito menos dava palpite. Hoje em dia tudo isso elas querem fazer”*.

---

<sup>85</sup>Ao realizar pesquisa etnográfica em comunidades ribeirinhas da região do Tapajós, Medaets (2013) diz que, na relação entre adultos e crianças, cabe aos pequenos aprenderem no que pode ou não pode mexer, já que os adultos não modificam o ambiente doméstico para evitar que as crianças mexam. Medaets ainda coloca que o olhar pode ser suficiente em vez de castigo físico: “como se pode facilmente imaginar, rapidamente as crianças pequenas entendem as ‘regras do jogo’ e na maior parte das vezes, um olhar será suficiente para evitar um gesto indesejado” (p. 7).

<sup>86</sup>Segundo Bosi (1999), o ato de lembrar-se de um passado significa refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A discussão e a comparação temporal sobre a autoridade adulta e a obediência infantil contemplam necessariamente uma determinada concepção de paternidade, de maternidade, de educação e de infância, ressignificada em termos do presente.



De acordo com os relatos biográficos das(os) entrevistadas(os), mesmo daquelas pessoas mais jovens (com vinte e poucos anos), há a utilização da expressão temporal “antigamente” para designar um tempo histórico não muito preciso, onde era permitido às crianças escutar, falar ou dar palpites somente sob a avaliação de uma autoridade adulta. Tais comentários buscam mostrar que “antigamente” existia um modelo de relação entre adultos e crianças no qual havia uma fronteira etária mais clara do que hoje, baseada na autoridade adulta e no respeito aos mais velhos. Isso significa que bastava “um olhar”, um gesto simples e eficaz para demarcar uma posição simbólica da autoridade adulta, estabelecendo, assim, o lugar que cada um deveria ocupar nas relações intergeracionais e, quem sabe, evitar possíveis castigos, inclusive físicos, fato muito comum *antigamente*, como relatado nas entrevistas.

Então, tratava-se de um passado em que a autoridade adulta, de maneira hierárquica, era um valor compartilhado coletivamente, onde as relações intergeracionais eram caracterizadas pela rigidez nas posições e nos papéis dos atores e, em consequência, havia pouca mobilidade para as crianças na tomada de decisões. Em uma entrevista com a educadora Paloma, ela comenta que mesmo existindo o costume de apanhar dos pais, isso não significou que ela e os irmãos não faziam coisas que seus pais desaprovassem e destaca que eles buscavam resolver certos conflitos através do castigo físico.

Pesquisador: Tu falaste que apanhavas muito?

Paloma: Sim, eh! Em casa todo mundo apanhava. Acho que naquela época era normal todo mundo bater. Só que meus irmãos eram piores. Tinha (...), não sei como é que chama aquela árvore que tu descasca e ela fica bem fininha, parece uma vareta.

Pesquisador: E como foi contigo?

Paloma: Eu brigava muito com a minha irmã e ela dava em mim. Então, brigava e ela vinha de vassoura, mas eu corria [risos]. A maioria das vezes eu corria. Mas às vezes pegava. Uma vez ela veio de vassoura outra vez de chinelo.

Pesquisador: Como foi isso?

Paloma: De vassoura, eu não sei, a gente estava brincando no quarto, eu e minha irmã, e a gente iniciou uma briga, caiu um quadro acho, quebrou o quadro. E ela veio de vassoura atrás de mim. Daí eu saí pra rua, fui, corri.

Nem sei onde eu fui parar. Nesse dia eu corri, corri, corri de pé descalço. Daí eu voltei, dei um tempo até ela se acalmar.

Pesquisador: Como tu vê isso hoje?

Paloma: Antigamente o teu pai te olhava ou tua mãe te olhava tu entendia. Tu baixava a cabeça, aí se tu desafiasse. Tu sabia que tu ia responder por aquilo ali, tu entendeu?! Hoje a criança, o mundo tá tão diferenciado, que é complicado, assim. Eu vejo elas vindo com relatos das coleguinhas que já tão dançando funk na escola. Tá bem complicado essa parte de tu conseguir educar teu filho. Mesmo que tu dê essa estrutura, a sociedade em si tá diferenciada. Não é mais como antigamente. Então eu vejo essa parte assim. E eu, aqui dentro da sala, eu tento passar pros meus alunos a parte correta. Tipo assim, do que eu aprendi. Funk, lá fora! Aqui dentro música de criança. Desenhos eu tento selecionar, o que é de muita briga, muita violência, nem pensar. Filme de terror eu não ponho pra eles, nada dessas coisas assim de vampiro. Essas coisas eu acho errado.

Apesar de algumas educadoras afirmarem que apanharam e que esse fato não “*tirou nenhum pedaço*”, estão “*inteiras*”, outras reprovam os castigos físicos e desejam não reproduzir o mesmo com seus filhos. Junto com os relatos dos castigos físicos e o gesto do “olhar da autoridade” relativo à questão do respeito e da obediência aos pais, existe uma preocupação moral sobre a certa “liberdade” da qual as crianças hoje usufruem ao experimentarem coisas que não são apropriadas a elas. O que se observa é a estreita relação entre o desejo de estabelecimento de uma fronteira moral associada à etária, fato que hoje está embaçado.

Hoje, em contraste, principalmente, com a vida educacional das crianças, percebe-se que existem discursos institucionais e científicos que defendem o incentivo para que as crianças sejam “estimuladas” em todas suas possíveis potencialidades motoras e cognitivas. Inclusive, é apontado que haja uma valorização da expressão oral e da escuta da criança na direção da construção do diálogo (BARBOSA, 2007), para tanto é necessário espaços e oportunidades com mais liberdade de ação. O que se pode pensar é que existe no interior social uma diversidade moral onde concepções de infâncias estão em jogo. De um lado, existe uma ideia mais contemporânea que prega que a criança deva ser mais ouvida para que também possamos melhor compreendê-la e inseri-la no processo educativo. No entanto, apesar de discursos na sociedade que buscam dar voz às crianças, nas entrevistas gravadas, o registro é que

as crianças estão escutando e vendo coisas que não são próprias para a idade da infância e, isso, se verifica quando elas falam de coisas que não “deveriam”, como foi o caso do relato da educadora Paloma acima. Nesse sentido, fronteiras morais são construídas a partir de concepções de infâncias e o recorte etário na compreensão interacional.

O sentido que se registra nas falas das(os) entrevistadas(os) sobre o passado busca explicar que as crianças enfrentavam uma barreira (limites) moral no cotidiano, a qual filtrava e estabelecia para os adultos parâmetros sobre o que os pequenos podiam escutar ou não, pois havia uma distinção maior sobre o que era coisa de adulto e de criança. Desse modo, a fronteira etária conjugada com a moral, simbolizada por meio de um passado ressignificado, contrasta com uma “liberdade” dada às crianças no presente, fruto dos processos de individualização contemporâneos. Sob outra perspectiva, o fenômeno da individualização tem servido hoje como subsídio para grupos na sociedade que reivindicam o estabelecimento de uma censura em eventos culturais e sociais, onde há a presença de crianças pequenas junto com os adultos. O argumento principal é o resguardo da própria moralidade infantil, sendo o Estado brasileiro o mediador e a instância julgadora sobre o que pode ou não pode ser visto pelos pequenos. As capacidades sensoriais e expressivas das crianças são dimensões fisiológicas humanas que ganham dimensões simbólicas nos discursos dos adultos quando estão em jogo as relações de poder, inclusive geracionais, na sociedade.

Desse modo, o passado e o presente aqui são duas categorias temporais que servem como pontos demarcadores em uma escala de medida entre acontecimentos, mas também representam simbolicamente instâncias temporais dicotômicas que se movimentam entre uma autoridade geracional rígida e uma autoridade geracional mais flexibilizada com relação ao poder e ao controle disciplinar intergeracional. Com base em Elias (1998), é possível dizer que a instituição social do tempo vivida nas sociedades ocidentais atuais está interligada com os processos civilizatórios, operando também no nível da subjetividade dos indivíduos.

Nesse pressuposto básico, há uma noção de infância que não pode ser pensada senão em uma relação intergeracional hierarquizada. Como aponta Ribeiro (2010), em suas pesquisas sobre os conflitos familiares a partir dos Conselhos Tutelares, a ideia de hierarquia inerente às relações entre adultos e crianças pode ser

compreendida como mecanismo discursivo que marca uma dissimetria baseada na hierarquia das idades, onde a criança é subalterna em nome do exercício legítimo da autoridade parental, sendo que, no caso da educação infantil, pode ser também legítima a autoridade professoral.

Aliada à hierarquia relativa à autoridade presente nas relações interetárias – entre adultos e crianças –, há uma outra ideia, a de que na sociedade a geração mais velha tem a obrigação moral de “transmitir” a educação e os conhecimentos necessários para a vida e as relações sociais para geração mais nova. Sendo a família, primeiramente, e, mais tarde, a escola, espaços legítimos e tradicionais para a educação e a formação dos recém-chegados a um mundo social estranho. A questão que se coloca aqui é que em uma sociedade moralmente heterogênea e uma forte presença da ideologia individualista parecem alimentar discursos que buscam uma homogeneização sobre as formas como se devem ser transmitidos padrões culturais aos mais novos e como isso deve acontecer. Este cenário sociocultural abre espaço para o ringue moral, nos termos de Werneck (2013), quanto a uma “melhor” forma de educar os pequenos.

Nesse campo minado das moralidades, percebe-se a produção e eficácia simbólica de uma retórica sobre o passado, que se mistura com experiências vividas no universo familiar e com visões de mundo atuais sobre educação das crianças. Nesse sentido, nos discursos sobre o passado, nas entrevistas com educadoras e pais, é percebido o peso moral referente a determinadas práticas familiares, a certos valores e condutas. De acordo com a mãe do Pedro, do Jardim B:

É importante o respeito aos mais velhos, aos adultos, como na minha época, a educação é tudo na vida, se não tiver educação não chega a lugar nenhum. Então respeita pra ser respeitado, antigamente tu precisava falar só uma vez, hoje é uma, duas, três, depois disso tem que ser de outra forma, conversando não adiantou.

O valor do respeito aqui significa a vontade de uma reciprocidade moral hierárquica que se configura na autoridade adulta e na obediência infantil, apesar dos discursos educacionais e psicológicos hoje preconizarem uma relação geracional mais horizontalizada a partir de uma maior liberdade de expressão das crianças. No entanto, para as(os) entrevistadas(os), parece que o respeito está diretamente relacionado com a noção de hierarquia etária (ROMANELLI, 2002). De acordo com

Raby (2012), o respeito normalmente aparece como um elemento importante nos códigos de conduta, mas é baseado na obediência e na hierarquia e não no respeito mútuo ou recíproco.

Houve mudanças na forma de desempenhar a parentalidade e enxergar a infância. Ainda em entrevista com a mãe do Pedro, ela diz:

Como eu digo pros meus filhos hoje, o que eu passei na vida, não quero que eles passem... Antigamente a gente não ganhava nada, a gente trabalhava pra minha mãe, qualquer coisa apanhava. Hoje eles querem alguma coisa, a gente vai lá e dá, luta aqui, trabalha e dá.

A valorização da infância parece ser um elemento importante que modificou as maneiras de tratamento entre os pais e os filhos. Esse novo olhar sobre as crianças é visto como algo benéfico aos pequenos, já que é dado a eles mais consideração e respeito às suas vontades. Contudo, a controvérsia desse processo com maior centralidade na infância é o desequilíbrio da balança da hierarquia etária em prejuízo aos adultos, já que, segundo as entrevistas, hoje as crianças são “supervalorizadas” como, por exemplo, por meio de direitos inscritos em documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Há, ainda, uma vigilância do Estado por meio de mecanismos administrativos e de controle como o Conselho Tutelar, os quais atingem o universo privado da família, em específico o modo de educar, como é o caso da “Lei da Palmada”, destacada nas falas. De acordo com a educadora Cinara:

Agora tudo pode, a lei ampara o jovem, a criança, a Lei da Palmada, que não pode bater na criança, não pode botar no trabalho cedo porque tá tirando a infância, mas antigamente com 10, 12 anos já estavam na lida, tinham mais responsabilidade. Antigamente Deus me livre um professor chamar um pai. Hoje os pais já vêm com arrogância, não respeitam, só veem um lado, o deles.

Do mesmo modo que existem críticas quanto à interferência dos serviços governamentais de proteção à infância e juventude na vida privada, em outras ocasiões, as educadoras se apoiam nos mesmos serviços governamentais, seja em casos de agressões severas ou de abusos sexuais que elas acabam se deparando no cotidiano da instituição Fátima. De acordo com Ribeiro (2013, p. 293):

As tomadas de posição sobre o tema (Lei da Palmada) apoiam-se em diferentes fontes de legitimidade – das ciências às experiências pessoais – acionam e produzem discursos onde as crianças podem figurar ora como seres frágeis e vulneráveis, ora como tiranas e manipuladoras.

Essa ambiguidade na forma de perceber as crianças está presente também na noção de “crianças sem limites”, pois ela é o ator das ações (perigosa), mas também é reflexo do meio ou dos adultos (em perigo). Com relação ao passado, é possível verificar certa ambiguidade também, já que o passado traz lembranças do abandono ou da violência física, aspectos reportados como característicos dos “tempos de antigamente”, mas com a necessidade de retomada do *status* da autoridade adulta enfraquecida no presente. Outro fator que se observa nos discursos é que as crianças hoje são influenciadas pelo consumo das mídias e das novas tecnologias. Como disse a mãe do Bernardo, do Jardim B:

Hoje a gente vai trabalhar, os filhos têm que ficar em casa, trancados, jogando, mexendo no WhatsApp, não pode ir para rua, é perigoso. Na minha época a infância era melhor, eu costumava brincar na rua. Agora a gente é mais vulnerável, coisas ruins acontecem, o tráfico tomou conta.

Então, é percebido também que as mudanças sociais mais amplas acontecidas nessas últimas décadas têm atingido a esfera doméstica, podendo desestabilizar a balança nas tomadas de decisão no âmbito familiar. Contudo, não somente o passado e o presente representam uma metáfora para a formação de uma fronteira moral e etária. Isso quer dizer que o futuro também se desenha nas preocupações dos entrevistados quando pensam nos perigos ou problemas sociais que as crianças de hoje poderão enfrentar no amanhã.

Quando as(os) entrevistadas(os) comentam sobre a “falta de limites”, eles também pensam em consequências para as crianças ao olharem a sociedade atual. A esse respeito, Rosenthal (2004), ao pensar sobre a narração de histórias de vidas, comenta que os eventos narrados são reconstruções do passado reorganizadas no presente, sendo que as experiências narradas se referem tanto à vida corrente quanto às experiências do passado e contempla perspectivas para um futuro. Em conversa com a mãe do Ítalo do Jardim B, ela fala que costuma conversar com seu filho sobre a violência na vila, sobre as drogas e também as notícias na televisão a respeito. Ela diz:

Hoje tá mais difícil, tem mais violência, drogas, tem que conversar com os filhos, tem que puxá, mas às vezes não é a família, lá pelos 12, 13 anos entram por quis, por mais que tu dá conselho, tu pode falar, mas é coisa da cabeça deles, depois que cresceram eles já sabem o destino deles.

A mãe do Ítalo olha seu passado e comenta que hoje está mais complicado para cuidar dos filhos, mas acredita que, ao acompanhar seu filho e conversar com ele enquanto é criança pequena, ela poderá ter menos dificuldade para influenciar as decisões futuras dele. Ou seja, se ela deixar para conversar somente na adolescência sobre certos problemas que poderão atingir seu filho futuramente, será mais difícil evitar que ele tome um caminho “errado”.

Então, tanto os pais quanto as educadoras tomam suas trajetórias e experiências de vida como material para analisar o presente. O que se percebe é que existe um constante conflito com relação a como agir com os filhos ou com as crianças da instituição Fátima. Há uma ideia geral de que é necessário conversar com as crianças, mas este método, às vezes, tem *limites*, daí surgem os castigos – colocar para pensar ou retirar objetos que os pequenos gostam e usam – e até reprimendas físicas, como a palmada, que parece ser bastante comum segundo depoimento de pais e educadoras.

O que se constata é a noção de que é necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre modos do passado e do presente para “colher” no futuro. Como base nos dados, em certas situações, bater no filho é necessário, mas este ato pode vir acompanhado também da culpa de ter batido na criança. Por outro lado, se não baterem quando acham que é necessário, também se sentirão culpados de não estarem ensinando corretamente, às vezes, envergonhando-se em uma situação de conflito em público, pois há uma expectativa social de que se tenha autoridade sobre os filhos. É sobre esse assunto que falaremos a seguir.

## 7.2 Fronteiras e equilíbrio: Moralidades e emoções

Não somente as educadoras e os pais entrevistados percebem as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e que afetaram as configurações familiares e as relações de parentesco com maior força, principalmente a partir da



metade do século passado. Podemos ver também em estudos científicos como o de François de Singly (2000, p. 13), que reflete sobre os fatos históricos e as transformações sociais que atingiram a instituição família:

(...) a família conheceu e conhece ao longo da segunda metade do século XX – sobretudo nos países ocidentais: o decréscimo dos casamentos, das famílias numerosas, o crescimento das concubinagens, dos divórcios, das “famílias pequenas”, das famílias monoparentais, recompostas, do trabalho assalariado das mulheres.

Até a metade do século XX, com a crescente migração de parte da população brasileira das zonas rurais para as cidades, aumentando os índices de urbanização no Brasil, a família foi se reconfigurando. A família nuclear se fortaleceu como um modelo dominante e a criança passou a experimentar um novo estilo de vida no mundo urbano. De maneira geral, deu-se início a um processo de intensificação da inserção das crianças no mundo institucional escolar na vida urbana brasileira e, com isso, os pais começaram a contar cada vez menos com as contribuições relativas ao trabalho de seus filhos e aderir à ideia de que se deveria investir nos estudos para o sucesso na vida social (QVORTRUP, 2011).

Do mesmo modo, Peixoto & Cicchelli (2000) refletem sobre as alterações na família na sociedade francesa e na Europa e percebem que tais modificações também estão presentes no Brasil. Para essas pesquisadoras, muito se discutiu sobre a “crise” da família, em virtude das baixas taxas de fecundidade, do aumento da esperança de vida, do declínio do casamento etc. Mas as diferentes transformações acontecidas na composição e nas relações familiares não significaram o enfraquecimento da família enquanto instituição.

Mudanças da ordem familiar tradicional para a família moderna, relativas à autoridade patriarcal e à divisão dos papéis familiares, marcaram o século XX. Segundo Sarti (2002), cada vez mais houve uma valorização da dimensão da individualidade nas sociedades modernas, os papéis familiares, antes predeterminados nas sociedades tradicionais, modificaram-se. Os papéis sexuais e as obrigações entre pais e filhos, o exercício da autoridade e todas as questões dos direitos e deveres na família, antes predeterminadas, hoje são objeto de *negociações*, de escolhas, com base no princípio da igualdade, da crescente individualização dos seus integrantes.

Segundo Sarti (2002), as transformações ocorridas historicamente na família ocasionaram um “afrouxamento” das fronteiras geracionais. No entanto, Sarti acrescenta que o caráter relacional e as diferenças geracionais complementares ainda permanecem na dinâmica familiar. Para ela, a família ainda implica autoridade “por sua função de socialização dos menores.” (SARTI, 2002, p. 43). Isso significa que não deixaram de existir também, nos padrões familiares, trocas parentais autoritárias (PINTO,1997). Hoje os relacionamentos são construídos e repensados continuamente. Na negociação, segundo Marchi (2009, p. 228) “participam tanto os adultos (e as diversas estruturas e instituições sociais) quanto, em condições desiguais de poder<sup>87</sup>, as próprias crianças”.

As relações geracionais não se modificaram somente no meio familiar, mas em outras instâncias sociais, como na escola, no meio jurídico, no universo do consumo etc. A rigidez na posição interetária, as formas tradicionais de violência intergeracional, da carência de diálogo, contrastam com as relações entre adultos e crianças hoje, que valorizam o respeito aos direitos das crianças, inclusive de consumir.

Contudo, de acordo com Vitale (2002, p. 92), “as transformações que ocorrem na família, construídas entre as gerações, revelam a coexistência do hierárquico e do igualitário, do moderno e do arcaico, como modelos orientadores de socialização”. Nesse sentido, o que se constata, segundo dados das entrevistas e observações de campo, é que há a construção de um discurso que evoca um constante desafio na busca de um senso de equilíbrio quanto ao poder da autoridade nas relações intergeracionais. Ou seja, para os entrevistados, dar liberdade é importante, mas não em demasia. É preciso resguardar a infância dos riscos sociais, mas não deixar de garantir a ela que experimente certos desafios cotidianos. Do mesmo modo, os pais não devem abrir mão ou “afrouxar” seu papel de autoridade parental, mas não de forma autoritária, apresentando um “pulso firme”<sup>88</sup>, mas

---

<sup>87</sup>De acordo com Domingues (2002, p. 80), “definições em termos de maturidade, genealogia e cronologia cumprem papel crucial para a definição das relações de poder entre as gerações”. As relações geracionais significam relações de poder (MOTTA, 2010).

<sup>88</sup>Nas pesquisas de Medaets (2013), existe também ideia similar à do “pulso firme”, isto é, a de “firmeza”. Ela coloca que, para as comunidades ribeirinhas, ser firme nas correções ajuda a estabelecer “claramente a ordem hierárquica, assim evitando punições futuras”. Como diz Salete (52 anos): “Você acha que vai educar depois que ele vai entender, que crescer? Besteira manazinha... Porque tem um dizer popular muito verdadeiro que diz assim: se você não bate, não faz chorar a criança enquanto criança, você é que vai chorar depois”. (p. 7)

garantindo às crianças certa atenção, carinho e participação em algumas decisões. Não faz mal uma “palmadinha” ou um castigo físico em algum momento, mas não pode ser algo frequente e intenso a ponto de machucar a criança e, quem sabe, ser acionado pelo Conselho Tutelar. Conforme as reflexões do antropólogo Luiz Fernando Dias Duarte (1995), há um risco permanente de que a família restrinja a liberdade do indivíduo (no caso aqui em questão, da criança), e assim seja insuficientemente individualizante. Paradoxalmente, há também o receio de que não se preocupe com valores morais como responsabilidade e ética, tornando-se assim insuficientemente hierarquizante. Para este pesquisador:

O novo mundo público (da sociedade moderna ocidental) será laico, igualitário, individualizado. Caberá à família, como espaço privado, o estatuto englobado da relação, da diferença, da hierarquia – e, portanto, da ética. “Le foyer par excellence de la moralité”, como ainda evocava Durkheim. (p. 30)

Medaets (2013), em sua pesquisa nas comunidades ribeirinhas da região do baixo Tapajós, fala sobre uma compreensão de parentalidade nessas comunidades onde há uma hierarquia clara, a obediência, a disciplina e o respeito são valores presentes no imaginário social dessas comunidades. Medaets (idem) explica que as ações de cuidado, como a palmada ou outras práticas de castigos corporais, são aceitas, no entanto, a boa parentalidade é aquela que necessita de um “mínimo de violência possível”. Ou seja, Chantal Medaets percebe que, nas relações intergeracionais entre pais e filhos nessas comunidades ribeirinhas da região do Tapajós, há uma compreensão de um “equilíbrio frágil ou de justa medida” no modo de educar, isto é, entre os castigos físicos e as práticas educativas e disciplinares.

De acordo com Meadets (2013), em função de as comunidades ribeirinhas da região do Tapajós estarem distantes do contato dos meios de comunicação de massa e das informações de cunho ideológico com relação à parentalidade nos centros urbanos, as práticas tradicionais de educação dos filhos ainda persistem no tempo. Para os ribeirinhos do Tapajós, são necessárias a disciplina e a obediência, mas não se pode consegui-las através da permissividade ou da reprimenda física exagerada. Este modo de pensar a educação das crianças tem semelhanças com o modo que as educadoras e as famílias entrevistadas expuseram, apesar de pertencerem à periferia de uma grande cidade no Sul do Brasil e estarem próximos a todos os tipos de influências ideológicas em torno da parentalidade e da infância.

Nos discursos sobre a violência física, contudo, o que parece é que, em ambos universos de pesquisa (região Norte e Sul do Brasil), esta prática deve ser acionada com “parcimônia”. Na instituição Fátima, as educadoras também são mães e para elas, às vezes, é necessária uma “palmada com chinelo” ou um “tapa na bunda”<sup>89</sup>; isso não prejudicará a criança. No entanto, tanto as educadoras quanto as mães dizem que não pode “espancar”, agredir os(as) filhos(as), como era costume no passado, pois elas mesmas não querem que os pequenos passem por experiências de agressão física que muitas delas relataram ter vivido nas suas infâncias. Contudo, as educadoras esperam que ocorra algum tipo de castigo por parte dos pais ou responsáveis a fim de evitar que as crianças cheguem ao estado de serem “sem limites”.

No entanto, na instituição Fátima, em um contexto urbano, o dilema do “frágil equilíbrio” significa também dar mais liberdade de expressão às crianças do que “antigamente”, mas não em demasia, assim como o castigo corporal em excesso. Então, a questão é saber se a balança das decisões cotidianas consegue equacionar o poder adulto no sentido de ser mais democrático ou mais autoritário. O problema da “justa medida” é a cedência às vontades das crianças, principalmente para aquelas rotuladas como “sem limites”, desestabilizando a autoridade e o poder decisório dos adultos.

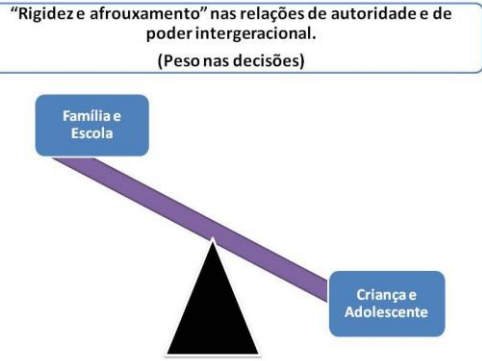
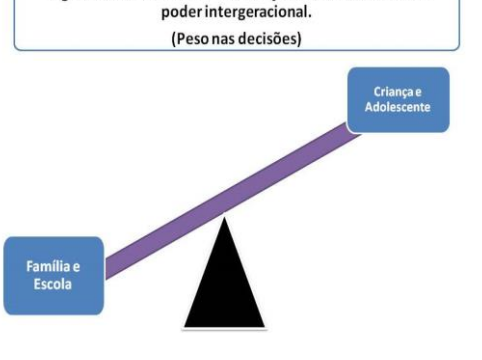
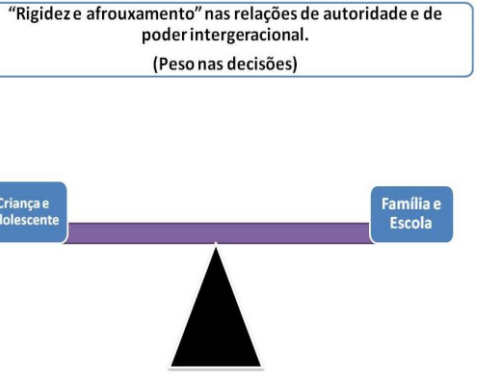
Um fato importante é que, nos discursos dos pais e, principalmente, das educadoras, a noção de hierarquia é central nas relações entre adultos e crianças, associada à assimetria na tomada de decisões em favor dos adultos. Podemos vislumbrar esta perspectiva intergeracional em um diagrama realizado a partir dos discursos sobre o poder da tomada de decisões nas relações intergeracionais. Então, o que se constata é que a hierarquia pode sustentar posições autoritárias ou mais democráticas, mas nunca uma relação igualitária de poder frente às decisões nas

---

<sup>89</sup>Denise Dias (2011) é autora do livro intitulado *Tapa na Bunda: como impor limites e estabelecer um relacionamento sadio com crianças em tempos politicamente corretos*. Ela é uma terapeuta infantil e defende a utilização do “tapa na bunda” em determinadas situações. Dias comenta em seu livro: “Já tive paciente (criança) ameaçando denunciar pai e mãe caso lhe dessem um tapa na bunda. Minha sugestão aos pais é: *nessa hora, respirem fundo e falem assim “ah, é! Pois agora você merece mesmo um tapa na bunda!”* (p. 20). Já a psicóloga Roseli Sayão, colunista da folha de São Paulo, escreveu o artigo *Tapinha dói* (2010), onde ela defende que os pais têm de ter firmeza e doçura, sendo que tapa na bunda é uma agressão contra a criança. Para Sayão, a educação dos filhos tem um custo e certos pais parecem que não querem arcar com esse processo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2707201011.htm>>.

relações interetárias (adultos e crianças). Nos diagramas abaixo, estão as representações que buscam demonstrar essa ideia de autoridade parental.

Figura 24 – Diagramas

<p>No diagrama 1, o peso da autoridade esperada para o adulto se enfraquece e a obediência se reverte em força no peso das decisões para a criança. É o caso quando entrevistados dizem: “eles fazem as vontades dos filhos”, com uma dimensão e frequência que a criança afrouxa os laços de autoridade parental.</p>	<p>“Rigidez e afrouxamento” nas relações de autoridade e de poder intergeracional. (Peso nas decisões)</p> 
<p>No diagrama 2, o peso da autoridade esperada para o adulto se fortalece e a obediência infantil se concretiza. É o caso quando os pais dizem: “quem manda e decide não são os filhos”. A dimensão e frequência de poder de decisão parental amarram firme os laços de autoridade parental.</p>	<p>“Rigidez e afrouxamento” nas relações de autoridade e de poder intergeracional. (Peso nas decisões)</p> 
<p>No diagrama 3, o peso da autoridade do adulto não está somente na sua posição assimétrica ao tomar as decisões em seu favor. A obediência “cega” ou “sem questionamentos” da criança não está em jogo. A tomada de decisões é negociada. Esse equilíbrio no peso das decisões pode representar uma relação temporária e mais horizontalizada, com base na escuta e no diálogo. No entanto, o diálogo e a escuta, podem não cumprir, em certo momento, a função desejada na visão adulta, por isso, deve-se retornar à posição favorável, a do diagrama 2, na tomada de decisão ao adulto.</p>	<p>“Rigidez e afrouxamento” nas relações de autoridade e de poder intergeracional. (Peso nas decisões)</p> 

Fonte: produzido pelo autor.

É importante apontar que o congelamento da balança ocorre em razão de efeitos de análise, já que se percebe que, na dinâmica da vida cotidiana, nas relações entre adultos e crianças na instituição Fátima, há uma preponderância de relações mais assimétricas intergeracionais, onde a obediência mais passiva das crianças é requisitada. No entanto, existe também um movimento da balança, principalmente quando as crianças conquistam espaços de ação e de voz no dia a dia rotineiro. A balança é tensionada a partir das ações das crianças e suas resistências, talvez não tão significativas para desestabilizar as relações de poder, mas se percebe que as crianças acabam desafiando a normatividade cotidiana a partir de suas vontades e ritmos diferentes. Os adultos esperam que as crianças sejam “espertas”, “ativas”, “inteligentes”, mas comportadas, dentro daquilo que se espera para essas crianças, onde a hierarquia da educação dos pequenos seja mantida e não como acontece hoje segundo a maioria das (os) entrevistadas (os), “muita liberdade” e o indivíduo-criança ganhando espaço nas tomadas de decisões intergeracionais.

Nas observações em campo, acompanhei com maior ênfase o cotidiano de uma turma do Jardim B, mas também pude perceber que as relações entre as educadoras e as crianças em outras turmas, como a do Jardim A e como as duas do Maternal, contêm práticas educativas semelhantes. Como já mencionado na introdução, a escola é um microambiente heterogêneo, com diferentes educadoras, com diferentes práticas educativas. No entanto, algo que chamou minha atenção foi que, na atmosfera da instituição, havia uma predominância de práticas caracterizadas pelas ações de comandos de ordem e de obediência por parte das educadoras para com as crianças.

Disponibilizo, na lista abaixo, algumas expressões, tais como ameaças<sup>90</sup>, reclamações, broncas, chamadas de atenção, que se costumam ouvir no cotidiano da instituição.

	<b>Comandos, ameaças e ordens no cotidiano</b>	<b>Reclamações, broncas e chamadas de atenção</b>
--	--	---

---

<sup>90</sup>Para Medaets (2013), as ameaças são espaços intermediários, que podem promover uma negociação tácita intergeracional que ameniza ou evita conflitos maiores. Ou seja, para ela: “nessa negociação tácita entre o desejo de explorar das crianças e a necessidade de controle dos adultos, as ameaças representam mais uma brecha, ou mais precisamente um espaço intermediário, onde cada um cede um pouco e o conflito aberto não entra em cena.” (p. 11).

1.	Não grita!	Não dá pra ficar com a boca fechada?
2.	A gente não tem que dividir as coisas? Vão dividir.	Fulana, eu vou pedir para tu sair da rodinha.
3.	Não vou levar vocês mesmo (para o pátio).	Não entendeu ainda?!
4.	Vamos ficar na sala, podem pegar o brinquedo.	Fulano tu não entendeu ainda?!
5.	Não é pra pegar Legos, é os brinquedos.	Você não presta atenção no que eu falo e isso é um problema.
6.	Quem quer escutar a musiquinha?!	Ela tem mania de fazer um auê na sala.
7.	Estou pedindo, cabeça baixa.	Quem é que está brincando de se cuspir?
8.	Silêncio!	Tem alguém falando...
9.	Chegou agora!	Olha, eu não quero ninguém tropeçando em mim.
10.	Volta pra sala até te acalmar.	Não tem não querer
11.	Fulano, pra cá!	
12.	Fulano, senta no lugar do ciclano.	
13.	Fulana, vai sentar.	
14.	Fulana, eu vou te tirar da mesa.	
15.	Larguem a folha e venham sentar.	
16.	Fiquem sentados na cadeira da parede.	
17.	Senta direito, é um, é dois.	
18.	Eles não estão com fome, baixa a cabeça então, vai pra lá.	

A listagem poderia ir mais longe, mas aqui não se quer negar simplesmente a possibilidade de palavras de ordem na sala, isso seria quase impossível, levando em conta a complexidade das interações entre as educadoras e as crianças. A questão que se coloca aqui é que, para as educadoras, as constantes intervenções são consequência do tipo de educação familiar das crianças. Quanto mais ausência de disciplina e regras em casa, mais difícil é para elas no dia a dia. Para Medaets (2013, p. 11), o papel das ameaças, por exemplo, nas relações intergeracionais nas comunidades ribeirinhas da região do Tapajós, parece ocupar “um papel central na busca do equilíbrio educativo entre obediência, respeito e o uso ou não da violência



física.”. No imaginário social na instituição Fátima, os castigos físicos no ambiente doméstico encontram certa aceitabilidade, estas práticas estão relacionadas com uma “boa parentalidade”.

No entanto, embora as educadoras possam praticar castigos corporais em seus filhos no âmbito familiar, na instituição Fátima elas correm o risco de demissão, denúncia ou ameaças dos pais por maus-tratos aos pequenos. Apesar de os comandos deixarem o clima diário mais tenso, as reprimendas verbais são as formas de expressão do descontentamento das educadoras frente aos comportamentos das crianças em determinadas situações. De qualquer maneira, através dos relatos das crianças no capítulo 5, tais práticas de controle e disciplina, com constantes comandos e palavras de ordem, são sentidas pelas crianças.

Cabe ressaltar que o teor das relações intergeracionais que se produz na instituição Fátima é multissensorial. Às vezes, há risos, silêncio, conversa, mas os sons mais presentes são os chamados das educadoras em busca da ordem. Nesse contexto, certa subjetividade infantil é produzida levando em conta um ambiente educacional onde predominam a ordem e a obediência. O caráter da curiosidade, da investigação, do conhecer, da criatividade e da ludicidade são superados pela vigilância e pelo controle. A questão é: que atores sociais infantis são produzidos nessas condições? Com certeza o aspecto da participação infantil de maneira mais democrática falta nas aprendizagens cotidianas das crianças. (CASTRO, 2010)

Outras problemáticas existem e estão também inter-relacionadas, como as condições de trabalho das educadoras, a desvalorização social do trabalho com crianças, a baixa formação, as concepções de práticas de educação infantil e infância, as quais extrapolam as cercanias da instituição. Hoje preponderam nas políticas públicas tomadas de decisões que se amparam muito mais nas questões financeiras e contábeis do que nas educativas e pedagógicas. É o caso das creches comunitárias que surgem como uma boa saída para os poderes governamentais municipais, já que aumentam o número de vagas de crianças nas creches com menor custo, apesar de existir carência ainda.

Existem concepções compartilhadas de forma mais abrangente, como a noção de “criança sem limites”, apesar desta noção ganhar contornos diversos dependendo do contexto. Contudo, existe uma ideia, a de que as crianças de hoje têm mais liberdade e são mais difíceis de educar do que no passado.

## 8. A QUESTÃO DOS LIMITES VAI ALÉM DAS FRONTEIRAS DA INSTITUIÇÃO FÁTIMA

### 8.1 UM CURSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORAS POPULARES

A realidade da instituição Fátima é semelhante à de outras “entidades” comunitárias em Porto Alegre, levando em consideração que já tive contato com elas enquanto professor do curso Normal. A minha relação com este curso, como já mencionado anteriormente, começou com um convite para trabalhar em um curso de Magistério, no segundo semestre de 2002. Conhecido como curso Normal, em vez de Magistério, possui a proposta de formação com a terminalidade na educação infantil, situado em uma escola municipal de Ensino Médio de Porto Alegre, chamada Emílio Meyer. Minha experiência profissional tem se desenvolvido neste curso um ano após sua implantação, enquanto um espaço de formação de educadores na educação infantil, como professor de pesquisa e de sociologia, sendo ambas ainda ministradas por mim na mesma escola.

Meu primeiro contato com o curso Normal foi com interesse e com um certo suspense com relação à forma com que eu desempenharia meu compromisso como professor em duas turmas, sendo uma turma com duração de quatro anos, para quem não tinha terminado o Ensino Médio, e a outra de dois anos, para quem já havia concluído. Desde então, minha história de vida se preenche significativamente com experiências em um universo educacional de alunas-trabalhadoras de educação infantil, moradoras de bairros e vilas, em sua maioria, da região Sul de Porto Alegre, tais como Glória, Cruzeiro, Cristal, Partenon, Restinga, etc.

Como professor de Pesquisa em Educação de turmas compostas quase exclusivamente por estudantes do sexo feminino, tive a oportunidade, em sala de aula, de conhecer histórias de vida e experiências de trabalho de mulheres que, em sua

maioria, já atuavam como assistentes, auxiliares ou educadoras em creches e escolas comunitárias de educação infantil, principalmente em áreas mais empobrecidas nas periferias da cidade de Porto Alegre.

Na situação de professor, com o desenvolvimento de meu trabalho na disciplina de Pesquisa em Educação, tive um estranhamento inicial, a partir da construção de projetos de pesquisa, ao perceber as dificuldades de escrita das alunas ou, como elas mesmas diziam: *“professor tenho tudo aqui na cabeça, mas quando chega para colocar no papel não sai nada”*. Sabia que a dificuldade delas com a escrita é parte da construção do saber, mas também representava uma história de não escrita autoral, ou pouca escrita talvez, mas de muita cópia e de simples reprodução que todos já fizemos, de algum modo, nas atividades escolares.

Além das dificuldades com os processos escolares, pude perceber, em função dos relatos e das reclamações em sala de aula, que havia relações com suas histórias de vida, as quais elas comentavam, em diferentes momentos em sala de aula, suas *estratégias e a luta pela sobrevivência*, a exemplo do que descreve Jerusa Vieira Gomes (2002) sobre as famílias pobres paulistanas e, em especial, as mulheres moradoras das periferias das grandes cidades. Para Gomes (2002), o deslocamento, a perda de raízes e a reconstrução de identidades são marcas nas trajetórias de vida de mulheres pesquisadas pelas migrações das cidades menores para as grandes metrópoles. De forma semelhante, muitas alunas relatavam a chegada a Porto Alegre, em diferentes épocas de suas vidas, na condição de filhas ou esposas, em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Esse movimento migratório das cidades do interior do Rio Grande do Sul também faz parte da minha história. Vim para Porto Alegre com o objetivo de encontrar trabalho e cursar o Ensino Superior. Em condições diferentes, as histórias de vida narradas informalmente pelas alunas no cotidiano da escola constituíam o curso Normal como um espaço de emancipação de mulheres pobres, muitas delas negras, marcadas pela luta contra um tempo que parecia curto diante das demandas em seus múltiplos papéis de esposas, mães, avós, filhas, educadoras.

A maioria das alunas, principalmente das turmas de quatro anos, estava longe da escola há muitos anos e, por isso, elas tinham pressa para se formar e o desejo de obter uma diplomação como professora, de algum modo, valorizada por elas e pelo meio social em que vivem. Ao mesmo tempo, também tinham dúvidas

sobre se conseguiriam dar continuidade ao curso e permanecer nele, tendo em vista a defasagem de anos sem uma vivência escolar. Nessa história do curso Normal, muitas se formaram e muitas desistiram, outras voltaram.

Desde 2002 até hoje, há sempre um número significativo de alunas que também são trabalhadoras em creches e escolas infantis, cujas responsabilidades com a educação e o cuidado com as crianças, mais as dificuldades relacionadas às condições do universo laboral, dividem-se com os compromissos com a família de cada uma delas. Enfim, enquanto professor, essas experiências chamaram minha atenção e me tornaram um profissional mais atento às condições dessas mulheres e seus dramas de vida, em um cenário cultural que retratava a crueza das desigualdades econômicas e exclusão social na vida urbana de Porto Alegre, de forma semelhante a outras cidades do Brasil.

O curso Normal<sup>91</sup> referido aqui tem seu mito de origem vinculado aos movimentos populares organizados da sociedade civil, às entidades de bairros, às entidades educacionais, aos políticos locais e aos acordos com o poder público municipal (SMED) em Porto Alegre, interessados e envolvidos com os processos educativos voltados à infância. Nesse processo de formação do curso Normal, as mulheres foram protagonistas das conquistas de garantias no atendimento à educação para crianças pelo município, bem como na garantia de empregabilidade e qualificação profissional na educação infantil. Cabe ressaltar que as reivindicações nesse período apontavam a carência de instituições públicas voltadas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como o desejo de mudanças de perspectiva educacional baseadas na ideia, até então, do “cuida-se de crianças”, para práticas com uma intencionalidade pedagógica que observasse a criança como um ser cultural merecedor de estar incluído no sistema educacional como as pessoas de outras faixas etárias.

O surgimento de movimentos populares, da organização das mulheres das periferias empobrecidas de Porto Alegre, suas reivindicações para maior oferta de instituições de educação infantil, é fato histórico também em outros estados no Brasil, como podemos verificar em Filgueiras (1994), justamente em razão da luta por

---

<sup>91</sup>Para mais informações sobre o surgimento do curso Normal na Escola Municipal de Ensino Médio Emilio Meyer, ver a dissertação de mestrado de Denise Arina Francisco Valduga.

políticas públicas que dessem conta das demandas sociais com relação ao processo de institucionalização educacional das crianças pequenas.

Todo o movimento por mudanças no atendimento à universalização da educação para as crianças pequenas está relacionado com os diferentes processos sociais que ocorreram durante todo século XX, mais especificamente a partir da segunda metade. Nesse período, diferentes acontecimentos redesenharam o quadro social brasileiro nos seus mais diferentes aspectos. O processo de modernização brasileiro foi se intensificando e, em parte desse processo, certos fenômenos sociais tiveram papel importante nas modificações da sociedade, como: o crescimento populacional aliado à intensificação do processo de urbanização das cidades e a diminuição contínua da população rural<sup>92</sup>. Na economia, via-se o crescimento da indústria, a mecanização da agricultura e o aumento da pobreza urbana. No campo político, após 20 anos de ditadura militar, houve o fortalecimento dos movimentos sociais e sindicais, entre eles o movimento feminista e de mulheres, que contribuíram para a redemocratização política da década de 1980.

Ou seja, era tempo para novos personagens sociais entrarem em cena. Ainda, constata-se que os espaços para a mulher no mercado de trabalho se ampliaram, novas formas de pensar os papéis de gênero surgiram, acompanhadas da intensificação do processo de individualização dos integrantes da instituição família, com suas novas configurações e arranjos envolvendo as alianças e os vínculos de parentesco<sup>93</sup>.

Os intensos debates e discussões sobre os rumos do país durante o processo de abertura política no Brasil, na década de 1980, ajudaram na germinação de propostas e ideias sobre os destinos da nação. A promulgação da Constituição Federal de 1988, a nova Carta, representou uma série de anseios de diferentes grupos em diferentes esferas de organização social. Em especial, destaco o artigo 208, inciso IV, que trata do dever do Estado com a educação. Pela primeira vez na história constitucional brasileira foi garantido o direito à educação de crianças entre 0 e 6 anos.

---

<sup>92</sup>Segundo o IBGE (2010), a média da população rural no país hoje está em torno de 16%, e 84% a população urbana. Historicamente, no Brasil, houve um deslocamento das populações do meio rural para o urbano. Em 1950, a população rural representava 63,8%, e a urbana, 36,1%. Em 1960, 55% a rural e 45% a urbana; em 1970, 44% a rural e 55,4% a urbana; em 1980, 32% a rural e 67,7% a urbana; em 2000, 18% a rural e 81% a urbana. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1950/2010.

<sup>93</sup>Ver Carvalho (Org.), *A Família Contemporânea em Debate* (2002). Ver Singly & Peixoto & Cicchelli (Orgs.). *A Família e a Individualização* (2000).

O *status* social da criança estava mudando em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na família, na sociedade e na educação formal.

Após dois anos, em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e, anos mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Nesse cenário de transformações sociais e de novas legislações, novas concepções e visões de mundo emergem a respeito de como deveria ser a família, a mulher, o homem, a juventude, a velhice e a criança. Nesse sentido, novos olhares sobre a criança estavam sendo germinados na sociedade, entre eles, o de conceber a criança como o mais novo cidadão na medida em que um novo *status* jurídico começa a ser construído, contribuindo para que os pequenos comesçassem a serem vistos como sujeitos de direitos (SCHUCH, 2006).

Houve uma pressão pela garantia dos direitos das crianças não somente por parte dos movimentos sociais brasileiros, mas também de organizações e de eventos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), conforme atestam Fonseca (2004) e Montgomery (2009). Na corrente das novas políticas sociais destinadas às crianças, a Secretaria de Assistência Social de Porto Alegre, já em 1991, transfere a responsabilidade de suas sete creches para a Secretaria de Educação (SMED), as quais passam a constituir as novas Escolas Municipais Infantis (EMEIS). Em 1993, com a mobilização de organizações como o FMDCA<sup>94</sup>, as próprias creches filantrópicas e comunitárias conquistam a criação de um convênio com a prefeitura, já que essas instituições não recebiam mais recursos da antiga Legião Brasileira de Assistência (LBA), que viria a ser extinta em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, principalmente por questões de corrupção denunciadas desde 1991. De acordo com Gomes (2002) os convênios ampliaram a oferta de matrículas na educação infantil de um modo mais barato do que implementação de novas escolas na rede própria municipal.

Posteriormente, como já mencionado, a história de implantação do curso Normal, em 2001, na Escola de Ensino Médio Emílio Meyer, está relacionada com

---

<sup>94</sup>No relatório Conexão local FGV (Fundação Getúlio Vargas, 2009), o Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA), entidade que congrega as organizações porto-alegrenses que gerenciavam creches, organizou uma manifestação em frente à Prefeitura Municipal, reivindicando seu apoio para a manutenção das creches, surgindo o programa de convênios com as creches comunitárias.

uma narrativa de lutas (ver em anexo)<sup>95</sup>, de reivindicações e de conquistas por espaços para formação e qualificação profissional. Nesse mesmo período, surge também a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA)<sup>96</sup> como uma forma de organização de educadoras populares em Porto Alegre. Muitas alunas do curso Normal ajudaram na constituição e funcionamento desta entidade na direção de garantia de direitos para as trabalhadoras de educação infantil, que cada vez mais cresciam em número de profissionais.

Atuando nesse cenário educacional, acabei me envolvendo cada vez mais com assuntos da educação infantil, mais especificamente com o universo das escolas de educação comunitária e conveniadas com a Prefeitura de Porto Alegre, nas quais a maioria das educadoras atuava profissionalmente. A educação infantil como instituição formal tornou-se um mercado profissional em expansão, reivindicado em diferentes esferas da sociedade, sempre vinculada à necessidade de acesso à educação e à possibilidade por parte das mães de garantir sua permanência no mercado de trabalho, fora do ambiente doméstico.

Então, o que se percebe é que o curso Normal surge em um contexto local da cidade de Porto Alegre, mas inserido em movimentos que aconteceram em nível nacional pelo país. Da mesma forma, o surgimento das creches comunitárias também não é exclusivo de Porto Alegre, este perfil de instituição de educação infantil existe em diferentes cidades no território nacional. Surge como uma possibilidade para que o poder público garanta o acesso das crianças às instituições infantis de maneira mais rápida e com menor custo, deixando para as comunidades administrarem as instituições conforme suas filosofias, interesses e projetos educacionais. A instituição Fátima se enquadra nesse cenário, como pode ser visto a seguir.

---

<sup>95</sup>Ver em anexo, uma produção poética da professora Miriam de Vasconcellos Mazoni, em parceria com o Sr. Nestor Felix de Vasconcellos, seu pai, contando um pouco da história de formação do curso Normal no qual esta pesquisa surge.

<sup>96</sup>De acordo com informações retiradas do site da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), a instituição nasceu formalmente no dia 24 de junho de 2000, tendo como finalidade a busca por formação dos(as) educadores(as) populares de Porto Alegre nos diferentes níveis: fundamental, médio, médio-técnico e superior, buscando assim uma organização na perspectiva da garantia de qualificação destes(as) profissionais que atuam na educação infantil e em programas de apoio socioeducativo (trabalho educativo, oficinas, educação de jovens e adultos, abrigos, educação de rua e outros espaços não escolares). Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-gestao-na-aeppa-associacao-de-educadores-populares-de-porto-alegre-planejamento-participativo-e-o-papel-da-educacao-popular-frente-aos-novos-desafios-do-contexto-atual/54460/#ixzz4M7k6LW4>>.



## 8.2 ALGUNS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA E COMUNITÁRIA EM PORTO ALEGRE

Segundo dados de 2016 da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), há cerca de 584 estabelecimentos privados e conveniados de educação infantil. Destes, 213 estabelecimentos são instituições conveniadas e comunitárias, situadas, em sua maioria, em bairros e em vilas nas periferias da cidade. Com relação às escolas públicas municipais, existem hoje 41 instituições de educação infantil (EMEIS), mais sete escolas intituladas de *Jardins de Praça* e 29 escolas municipais de Ensino Fundamental, com turmas de Jardim (crianças com idade de 5 a 6 anos).

Em Porto Alegre, de acordo com informações da SMED publicadas em jornais impressos<sup>97</sup> no primeiro semestre de 2016, a cidade zerou o déficit de atendimentos a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade, atingindo, assim, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>98</sup>, aprovado no final de 2014, que estabeleceu que todos os municípios do Brasil deveriam atender 100% da demanda da pré-escolar até 2016. No entanto, para o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), chama atenção o fato de que não há consenso sobre estes 100%, já que existem instituições que indicam sempre a existência de filas ou listas de crianças em situação de espera para efetivar matrículas todos os anos.

Para as crianças com idade entre 0 e 3 anos, a Meta 1 do PNE prevê que a rede municipal tem o compromisso de atender, até 2024, 50% das crianças. De acordo com reportagem, atualmente, 47% da demanda já é contemplada – e o crescimento vegetativo da população do município tende a diminuir.

Com relação à parcela do total de serviços prestados pelas instituições públicas de educação infantil, as creches conveniadas possuem quase 70% das

---

<sup>97</sup>Conforme Zero Hora. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2016/03/prefeitura-anuncia-atendimento-a-100-das-criancas-na-pre-escola-em-porto-alegre-4992887.html>>. Acesso em: 8 mar. 2016.

<sup>98</sup>Para mais informações sobre as metas do Plano Nacional da Educação Nacional, acompanhar o site: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 out. 2016.

vagas, segundo reportagem<sup>99</sup> de junho de 2015, com base em pesquisa do TCE (Tribunal de Contas do Estado). Além disso, Porto Alegre apresentou a menor oferta de vagas no país para crianças entre 0 e 5 anos em escolas da própria rede municipal. Há apenas 6.134 vagas para um universo de 94.929 crianças, o equivalente a 6,46% da população nesta faixa etária. A média de atendimento entre as 26 capitais é de 23,42%<sup>100</sup>.

Ainda com base em dados do TCE, a reportagem acima citada, de 2015, aponta que foram ofertadas 6.134 matrículas na rede municipal e 13.986 na rede conveniada. Embora 69,5% das matrículas fossem de instituições conveniadas, contra 30,5% de EMEIS (Escola Municipais de Educação Infantil), as conveniadas receberam 48,62% dos recursos em 2014, enquanto as EMEIS ficaram com 50,19% dos recursos. O outro 1,19% foi direcionado para a compra de vagas. Isso significa, segundo relatório do TCE, que alunos representam menor custo, com condições de repasse para infraestrutura e funcionamento insuficientes, dependendo, muitas vezes, das contribuições dos pais e de doações de instituições privadas ou pessoas físicas.

As mudanças e discussões na esfera pública sobre a melhoria da oferta e do atendimento da educação infantil à população que necessita deste serviço no município de Porto Alegre está relacionada com concepções de infância que compreendem as crianças como sujeitos com direitos no que se refere a proteção e a garantia de acesso à educação institucional gerenciada pelo Estado, como as EMEIS e creches as comunitárias. Levando em conta que o Estado brasileiro não consegue oferecer pleno serviço educacional a todas as famílias que possuem filhos em idade pré-escolar, as famílias com melhores condições econômicas acabam tendo como escolha uma rede de escolas particulares de educação infantil.

Nesse sentido, não somente a educação infantil como a educação básica apresentam uma estratificação dos serviços nos estados brasileiros, reproduzindo um cenário de desigualdade social no país. De forma genérica, é possível afirmar que as escolas públicas, inclusive as comunitárias, nas últimas décadas, prestam serviços às populações com menor poder aquisitivo, deixando um espaço para a rede privada de

---

<sup>99</sup>Jornal Diário Gaúcho. Acesso em: 16 jun. 2015. Disponível em: <<http://diariogaicho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/06/porto-alegre-em-ultimo-no-ranking-das-vagas-em-creches-municipais-4782408.html>>

<sup>100</sup>Nas eleições municipais de Porto Alegre de 2012, o aumento de vagas e o atendimento por parte do município esteve na pauta das propostas entre os candidatos. O prefeito eleito, José Fortunati, prometeu em campanha o atendimento de 100% das crianças até 2016.

escolas atender populações com maior poder aquisitivo (MARTINS, 2017; AKKARI, 2001; ROSEMBERG, 1999; CAMPOS, 2006).

A divisão de classe e sua relação com a desigualdade social têm repercussões no universo interacional nas instituições educacionais, isto é, no modo como as educadoras e professoras se relacionam com as crianças e famílias, como podemos ver no artigo chamado *Classe social na Creche* (CÂMARA & ALMEIDA, 2012). Neste material, as pesquisadoras realizam observações em duas instituições de educação infantil, uma pública e outra privada. Na pública, com crianças oriundas de famílias dos grupos populares, elas constatam que os familiares são menos escolarizados, sendo que as crianças apresentam no dia a dia da creche maior autonomia, autossuficiência e independência na relação com as monitoras e professoras. Já na instituição privada, as crianças são de famílias de classe média alta, sendo estas mais escolarizadas. No cotidiano da instituição privada, as crianças desobedecem, demandam e recebem mais atenção das monitoras e professoras do que na escola pública.

Segundo as duas pesquisadoras, Câmara & Almeida (2012), as crianças da instituição privada falam, argumentam, interrompem e pedem ajuda com maior frequência do que as crianças dos grupos populares. As professoras são mais solicitadas e interagem mais com as crianças, inclusive as atividades pedagógicas são mais negociadas, diferentemente da creche pública, onde as atividades são centradas na professora, sem necessidade de participação das crianças.

A partir desta análise comparativa, o que se pode dizer é que, na instituição Fátima, existe certa ambiguidade entre seu caráter privado (ONGs) e público, já que existe um convênio financeiro e educacional com a prefeitura municipal de Porto Alegre. De acordo com as entrevistas e relatos internos da instituição, as famílias têm baixa escolaridade. De acordo com a secretária da instituição, Carmem, a maioria tem Ensino Fundamental (completo ou incompleto) e uma minoria tem Ensino Médio incompleto. Já as relações entre as educadoras e as crianças é de proximidade e distanciamento com relação às interações de afeto. No entanto, o que se observa é uma baixa ou quase nenhuma participação das crianças no tipo de atividade em sala, até porque as dificuldades com o planejamento foram apontadas pelas coordenadoras da educação infantil no tempo de pesquisa como um problema que afeta as interações entre as crianças e as educadoras, em função da baixa formação profissional destas.

Inclusive, há a “supervalorização” da ideia de criança “sem limites”.

Na instituição Fátima, as crianças requisitam as educadoras, mas na medida em que as crianças não demandam mais alguma coisa delas, elas partem para a realização de atividades como a organização das agendas ou até mesmo do material na sala. Em contrapartida, as crianças estão constantemente sendo requisitadas a apresentar um padrão de comportamento, a fim de manter a disciplina e a ordem na sala, fato não mencionado nas duas escolas pesquisadas (CÂMARA & ALMEIDA, 2012).

Outros aspectos que não foram discutidos nesta pesquisa com mais profundidade, mas parecem importantes para uma melhor compreensão sobre a relação classe social e educação infantil, são pontos que tangem, por exemplo, a influência do perfil quanto à formação profissional, à participação dos pais e ao que estes esperam das creches e escolas infantis, bem como a concepção de trabalho na educação infantil e a de infância por parte das educadoras, monitoras e professoras. Enfim, são elementos que podem influenciar na forma como as relações interetárias são tecidas e ajustadas em uma instituição de educação infantil. De qualquer maneira, diria que essas variáveis acima levantadas são elementos que sugerem outras pesquisas.

Apesar de as creches e escolas infantis comunitárias atenderem a maior parte das crianças pequenas no Brasil e, assim, prestarem um serviço importante às famílias, gostaria de ressaltar aqui que há uma baixa qualificação profissional ainda presente nestas instituições, e este fato está relacionado com o barateamento dos serviços da educação infantil a partir dos convênios. Outro fato, no caso da instituição Fátima, que deve ser levado em conta é que as educadoras, em sua maioria, são da própria comunidade e esta característica, associada à condição da qualificação profissional, gera outra variável de análise que pode influenciar no modo de relacionamento entre adultos e crianças.

A noção de “criança sem limites”, no contexto da instituição Fátima, ganha um sentido fundamental, dependendo das circunstâncias, e influencia na forma de conceber as crianças e o papel das educadoras a partir da normatividade institucional. Considero importante olhar para esta categoria (criança sem limites) na medida em que se observa sua abrangência no imaginário brasileiro contemporâneo.

### 8.3 IMPOR LIMITES À INFÂNCIA: UM DISCURSO SOCIAL

À medida que meu interesse sobre o tema “sem limites” ganhou maior importância, comecei a prestar mais atenção a este vocabulário, inclusive, em minha vida particular, em encontros informais com outros pais, como, por exemplo, em aniversários ou confraternizações da turma da escola de minhas filhas. Nesses encontros entre pais, o tema dos(as) filhos(as) é o assunto preferido nas conversas. Entre diferentes tópicos, piadas, risos e comensalidade, alguém, em algum momento, comenta uma coisa do tipo: “*Vocês sabem o que o fulano anda conversando com outros colegas no WhatsApp?*”. E responde de imediato: “*Para se encontrarem para beber*”. Logo em seguida, outro pai confirma que ouviu algo similar conversando com o filho. Nesse instante, instala-se um debate sobre as preocupações de cada pai e mãe sobre os destinos dos filhos e filhas, que estão com idade entre 13 e 14 anos, fase em que a iniciação ao uso de bebida alcoólica é uma grande preocupação para todos. Apesar do peso dado ao fato (utilização de bebida alcoólica), isso não significa que todos os pais percebam a questão da mesma forma, principalmente quando existe certo grau de pluralidade moral, mesmo que se encontrem certos consensos. Contudo, o que se constata é que entre os adultos são gerados discursos moralizantes que buscam o controle constante dos filhos em vista de possíveis consequências dos atos juvenis na sociedade.

A partir desse disparo inicial entre os pais, comentários frequentes eclodem, tais como: “*eles estão querendo fazer coisas cada vez mais cedo*”, outro diz: “*É influência dos meios de comunicação*”; alguém complementa: “*Os pais estão ficando cada vez mais ausentes da vida dos filhos, estão deixando os filhos soltos*”. Logo outro afirma que: “*Na nossa época, quando éramos crianças, os pais colocavam limites, a gente sabia nosso lugar*”. Pois bem, o que se pode constatar é que essa discussão não é originária somente do contexto específico relatado acima e nem da instituição Fátima, mas é um *script*<sup>101</sup> usado pelos indivíduos quando se torna relevante e adequado. Sendo que este *script* pode se encaixar muito bem em outros

---

<sup>101</sup>De acordo com Berg (2008): “Eu defino um *script* como um conjunto de regulações, diretrizes (de 'pistas contextuais') explicitamente ou implicitamente governando cursos de ação em conexão com uma situação. Os *scripts* fornecem uma indicação de uma ordem de comportamentos apropriados que se aplicam na situação” (p. 3-4).

contextos interacionais, de modo discursivo e performático, quando pais ou responsáveis pela educação e cuidado de crianças ou jovens costumam exorcizar suas inquietações com relação à geração mais nova.

Nesse sentido, a discussão sobre as “crianças com falta de limites” tem construído um *script* moral em torno das ações infantis desviantes, deforma que este assunto normalmente atrai consensos, mas também divergências na forma de entender a problemática interacional e geracional. Cabe ressaltar que as sociedades contemporâneas urbanizadas se caracterizam pela pluralidade cultural, bem como pela diversidade e polissemia moral. Contudo, existem discursos que buscam atrair adeptos e gerar consensos, como é o caso de figura abaixo:

Figura 25 – Discurso de consenso



Fonte: domínio público.

Existem duas ideias importantes na figura acima. A primeira é que se não forem dados os limites de maneira mais imediata, haverá consequências mais adiante, similar aos discursos das educadoras e pais entrevistados. A outra ideia é o apelo a certos valores e ao exemplo dos pais, apesar de não serem listados quais valores são esses, provavelmente disciplina e respeito poderiam estar na lista, além da gentileza. A questão de “dar o exemplo” remete à discussão anterior sobre o “reflexo ou espelho”, já que aquilo que os pais fazem serve de exemplo (cópia) para as crianças, que acabam (re)fazendo ou (re)produzindo o comportamento observado.

Ampliando um pouco mais o leque de possibilidades dos contextos sociais, é possível vislumbrar na imprensa um considerável número de notícias que gravita



em torno do universo intergeracional, trazendo à tona algum fenômeno relativo às fronteiras etárias e morais. Por exemplo, na Folha de São Paulo, em setembro de 2014<sup>102</sup>, saiu esta manchete: *Crianças pequenas mandam na TV de casa, diz pesquisa*. A notícia comenta que: “Tamanho não é problema. Crianças com idades até seis anos mandam no controle remoto, apitam na escolha do pacote de TV paga que será assinado pela família e já estendem os seus domínios para a internet”. Já outra reportagem do jornal Zero Hora, de abril de 2015<sup>103</sup>, traz o comentário do secretário de Segurança do Estado do Rio Grande do Sul sobre a violência urbana afirmando que seu papel é o da ordem criminal, mas o social representa muito mais uma “falha” da família, pois, no passado, o pai trabalhava fora e a mãe ficava em casa, “provia o lar”, cuidando os filhos dos perigos da rua. A relação com transformações que ocorreram, principalmente a partir da segunda metade do século XX, nas configurações e dinâmicas no interior da família e na própria sociedade em geral, costuma ser sempre um aspecto apontado como motivador das mudanças nos modos de educar e cuidar as crianças, inclusive, no fato de elas estarem “sem limites”.

Cabe destacar que a segunda reportagem, referida anteriormente, expande o território dos discursos do âmbito familiar para o universo do Estado, onde agentes governamentais redimensionam o debate geracional para a sociedade, mas, ao mesmo tempo, redirecionam o fato para o mundo da família. Pode-se verificar esse *modus operandi* do Estado no trabalho do sociólogo inglês Ball, em *The Education Debate* (2013). Ele discute as políticas públicas no período do governo de Tony Blair (1997-2007), as quais contemplavam discursos sobre a existência de certas famílias como o centro das deficiências culturais e morais quando o foco do problema estava voltado para determinados comportamentos de jovens na sociedade inglesa. O governo inglês, em algumas circunstâncias, acusava certos pais de uma provável incapacidade ao cumprir com suas responsabilidades, isso é, cuidar dos filhos e mantê-los na escola. Por isso, para o governo inglês daquele período, a questão era que estas famílias precisariam de correções, mais do que discutir problemas econômicos ou estruturais.

---

<sup>102</sup>MESQUITA, Lígia. *Crianças pequenas mandam na TV em casa*. Acesso em: 15 abr. 2015.

<sup>103</sup>MUGNOL, Babiana. *Secretário da Segurança diz que famílias também têm responsabilidade na violência*. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/secretario-da-seguranca-diz-que-familias-tambem-tem-responsabilidade-na-violencia-4743886.html>>. Acesso em: 10 jan. 2016.



Desse modo, não cabe desprezar o papel do Estado brasileiro nas definições de políticas públicas e aprovações de leis, como a “Lei da Palmada” (PL7672/10), popularmente conhecida, a qual busca regulamentar e definir os “limites” para certas atitudes parentais, focando nos castigos físicos contras as crianças. De acordo com Ribeiro (2013), houve mudanças culturais e históricas nas sensibilidades (tolerável ou intolerável) com relação à violência ou castigos físicos contras as crianças no âmbito familiar. Por outro lado, com base nos estudos de Medaets (2013), pode-se dizer que existem práticas educativas e disciplinares parentais, em certas comunidades ou grupos sociais no Brasil, que consideram determinados castigos físicos contra as crianças como um dispositivo disciplinar necessário, dependendo da situação. Desse modo, tanto os castigos físicos quanto a regulamentação da “Lei da Palmada”, ambas podem ter relações com a ideia de dar ou impor limites aos indivíduos nas relações intergeracionais.

Mais recentemente, houve a aprovação da lei conhecida como “Antivandalismo” (Complementar 006/17), que altera atribuições da Guarda Municipal de Porto Alegre e quatro artigos da Lei Complementar nº 12, de 1975, sobre o código de condutas. Em debate em rádio local (Guaíba), no programa “Esfera Pública” (14/03/18), a vereadora Mônica Leal (governista) se coloca em apoio à nova lei porque, para ela, “*devemos acabar com a cultura dos sem limites*”, referindo-se às pichações nos prédios pela cidade e à conduta de *skatistas*, os quais acabam “estragando” obras públicas, como a estátua do Júlio de Castilhos na praça da Matriz, ao deslizarem pelo monumento.

A noção “sem limites” costuma envolver uma questão moral no sentido de restrição a fim de mudança de comportamento. Podemos ver na mídia televisiva o uso do termo “sem limites” e seu sentido moral. Tenho registro em memória do apresentador de televisão local, no programa o “Balanço Geral” (TV Record/RS), comentar que “faltaram limites” ao “vagabundo”, referindo-se a um adolescente infrator detido por furto. Ainda na televisão, existe um programa que trata especificamente de problemas gerados nas relações entre pais e crianças pequenas. Refiro-me ao programa de televisão “Supernanny” (TV SBT/Nacional), originário da Inglaterra, com versão homônima em um canal aberto da televisão brasileira desde 2006. Este programa buscou atrair a audiência com o enredo que trata dos problemas de relacionamento entre pais e filhos de classe média e média-alta nos centros

urbanos brasileiros. Supernanny se desenvolve a partir de um roteiro padrão e vai, aos poucos, evidenciando que os pais são aqueles atores sociais que não desempenham de maneira “competente” suas tarefas no gerenciamento da educação dos filhos e, por consequência, acabam gerando filhos “problemáticos” ou “difíceis” de lidar.

Como exemplo deste programa, mostro aqui um excerto do episódio do dia 01/02/14, onde a Supernanny foi a Piracicaba, interior de São Paulo, para “socorrer” a família de Michelle e Lucas. O casal tem duas filhas: Giovanna, de 7 anos, e Maria Fernanda, de 2. Os pais pediram ajuda por causa das “birras e da indisciplina” da mais nova. Nesse encontro, a babá usa o método do “cantinho da disciplina”, similar ao utilizado na instituição Fátima. Trecho deste episódio:

Supernanny: Esse dia deu trabalho?

Mãe: Deu, esse dia foi complicado. (Ambas vendo uma cena na TV.)

**Cena na TV:**

Filha: Desculpa. (Criança chorando.)

Mãe: Para de chorar, se você chorar à toa, você vai ficar mais tempo.

Supernanny diz à mãe depois de assistir à cena: Então, isso não pode, pois se ela chorar ela não vai ficar mais tempo, vai ficar os dois minutos, ela só vai ficar mais tempo se ela não pedir desculpas<sup>104</sup>. Você sabe por que ela chora tanto?

Mãe: Porque ela quer chamar atenção, está sendo muito difícil para ela.

Supernanny: Ela está acostumada a pedir o que ela quer com choro e ela não está conseguindo... Só que agora está **colocando limite** nela... Quero te dar os parabéns, eu estou te vendo tranquila, você está no comando da situação... Quero te dizer não é fácil, as pessoas acabam se descontrolando, entendeu.

O diálogo acima tem semelhanças com os discursos das educadoras apresentados anteriormente. A questão dos limites, quando relacionada ao comportamento infantil, passa por uma avaliação moral, inclusive na forma como as

---

<sup>104</sup>Fazer com que a criança peça desculpas por uma situação que o adulto julgue inadequada é uma prática comum na nossa sociedade, cujo objetivo é educar moralmente as crianças pequenas e estabelecer relações de mando e poder nas relações geracionais. Para Werneck (2012, p. 14), “ao pedir desculpas ou desculpar-se, o agente responde a uma acusação de culpa que demanda alguma punição (...) esses pequenos atos de pedir desculpa mantêm a vida social seguindo suavemente mais do que aconteceria sem eles.” (p. 19).

crianças expressam suas emoções. Ou seja, o ato de chorar pela criança parece indicar que há intenções outras que ela não consegue expressar oralmente, por isso chora. A mãe não pode ceder emocionalmente aos apelos emocionais da filha, deve racionalizar o processo. Algo similar também está nos discursos das educadoras com relação às mães na instituição Fátima, as quais cedem aos apelos dos pequenos emocionalmente em função da culpa.

Na realidade, a questão dos limites nos processos interacionais pode levar a discussões sobre a ética nas relações intergeracionais. No entanto, o que se percebe é a necessidade de controle dos pequenos, sob uma perspectiva adultocêntrica, fazendo oposições entre adulto e criança, racional e irracional, as quais geram falsas compreensões sobre a complexidade humana independentemente da etapa cronológica de vida, em que cada indivíduo se encontra. No programa Supernanny, os adultos, às vezes, choram, mas o sentido dado ao choro é de reconhecimento do erro, da impotência, do agradecimento. Entretanto, o choro da criança está relacionado à carência de autorregulação das emoções, pois está associado às estratégias infantis de manipulação adulta para conseguir o que os pequenos desejam.

No período em que estive fazendo meu mestrado, meu objetivo foi compreender as construções imaginárias e estéticas da cidade de Gramado-RS voltadas à consolidação do turismo através de uma ideia básica: *é necessário embelezar a cidade e reforçar uma representação social já existente, isto é, de que ela é tipicamente europeia*. Nesse trabalho, algo que me chamou atenção foi a satisfação dos turistas e o seu prazer ao olhar paisagens urbanas de Gramado e entender que o que procuravam, entre outras coisas, eram ambientes organizados, limpos, ordenados, seguros, com um estilo de “civilização”, provinda do hemisfério norte. Sendo que essas percepções estavam sempre em contraposição aos cenários urbanos da maioria das cidades brasileiras, de onde os turistas proviam. Hoje avalio que o olhar do turista não representava somente emoções provocadas pelo embelezamento estético da cidade, mas também a cidade, seus habitantes e os próprios turistas compartilhavam e contribuíam com a construção de uma visão moral de organização e ordem social.

Do mesmo modo, podemos dizer que, quando se pensa em melhores formas de educar as crianças a partir de valores, como a organização e a ordem das

coisas e das relações humanas, em contextos hierarquizantes de educação infantil, estão se produzindo determinadas subjetividades e infâncias no cotidiano. Nesse sentido, diria que a noção de criança “sem limites” é mais uma representação que reforça, não uma discussão ética das condutas nas relações interpessoais e geracionais, mas a ideia sobre a necessidade dos adultos valorizarem práticas de ordenamento e organização dos movimentos e dos ritmos dos pequenos. Há, ainda, os processos de culpabilização infantil, por serem as crianças estigmatizadas por adjetivos como: “imperadores”, “reizinhos”, “pestes”, “diabinhos”, “mimados”, “príncipes da casa” etc. Apesar de certos pais serem enquadrados como “incapazes” de criar os filhos e serem, por isso, responsabilizados pelas condutas infantis, os pequenos acabam se tornando os “tiranos” que se aproveitam das fragilidades dos pais. O que se observa nesse processo é a busca de culpados e a identificação dos “desviantes”, sem que haja uma reflexão sobre o perfil de relacionamento interpessoal e geracional.

Quanto maior a tensão e oposição entre concepções de “ordem e de desordem” e, quando pensadas na forma como as crianças experimentam o mundo, mais é possível observar o desejo adulto de identificar tipos comportamentais ameaçadores da normatividade da vida cotidiana adulta. Para McLaren e Willis (1991), dois investigadores dos contextos escolares, a própria escola cria também as possibilidades de “insubordinação” por parte dos alunos em função dos modelos de educação escolar. A voz, os gestos, o vocabulário, os objetos e as posturas são elementos para os quais os adultos geram uma “lexicografia comportamental”, a qual acaba produzindo enquadramentos e classificações que estigmatizam os alunos e as crianças como: “veados”, “infantis”, “mentirosos”, “fracos”, “malcheirosos”, “desordeiros”, “barulhentos”, “inferiores”, “rudes”, “mal-educados”, “palhaços”, “vagabundos”, “delinquentes”, “primitivos”, “menos honestos”, “agressivas”, “diffceis”, “perigosas”, “espertas”, “malandras” etc.

Diria que é difícil para uma criança em contexto escolar escapar de algum enquadramento moral produzido pelos adultos. A “criança sem limites” é um estereótipo entre outros.

## CONCLUSÃO

No início deste trabalho apresento como objetivo desta pesquisa a análise de discursos e práticas culturais em torno de processos de moralização infantil a partir da noção “*criança sem limites*”, pensada aqui enquanto um dispositivo de regulação moral adulta presente nas relações intergeracionais, em especial, em um contexto de uma instituição de educação infantil.

O contexto histórico de germinação para o início das investigações, como pode ser visto no capítulo 02 e, até mesmo no capítulo 08, provém de um curso de Magistério para educação infantil. A origem deste curso está relacionada a reivindicações históricas para melhorias e ampliação dos serviços educacionais para as crianças de 0 a 6 anos de idade. Contudo, existe um outro prisma dos processos que envolvem as transformações na educação infantil, que trata das mentalidades históricas, das práticas culturais presentes nas relações entre adultos e crianças. Ou seja, o próprio caráter etário entre adultos e crianças e as representações sociais em torno das diferenças, como as questões de classe social, étnicas e de gênero, que este trabalho reconhece, contudo, não teve a pretensão de dar conta em sua complexidade.

O que se pretende com esta pesquisa é trazer para o debate o aspecto das relações de poder interetário, as práticas e as representações culturais que modulam certas construções de relacionamento e assimetrias entre adultos e crianças pequenas. Nesta investigação, a questão do termo “sem limites” propicia a discussão sobre a concepção cultural de autoridade adulta, sobre a liberdade infantil, sobre as formas particulares de serem socialmente as crianças e os adultos, sobre a concepção de trabalho de educação infantil por parte dos profissionais das instituições educacionais, sobre a desigualdade social etc. Além disso, há um grande debate em torno dos dispositivos de moralização e normatização da vida infantil a partir da perspectiva adulta e a relação disso com o poder intergeracional e participação dos pequenos naquilo que lhes diz respeito.

Nesse sentido, como podemos verificar nesta investigação, quando as educadoras, familiares, ou pessoas de maneira geral, usam a expressão “crianças sem limites”, elas estão falando e avaliando moralmente as condutas e o (des)cumprimento das regras e normas sociais nas relações entre adultos e crianças

pequenas. Sem dúvida, é um termo criado pelos adultos, fabricado socialmente para nomear, classificar e identificar comportamentos “problemáticos” das crianças, bem como apontar as deficiências nas ações educativas adultas para que o problema comportamental infantil seja evitado.

Quando essa noção é acionada nas interações entre os adultos, há uma pergunta implícita: Como um adulto não consegue “impor” sua autoridade a uma criança, assim educando-a devidamente? Essa é uma questão que tenho escutado em diferentes ocasiões, principalmente quando alguém deseja fazer uma crítica ao outro, ao outro adulto avaliado como incapaz para desempenhar apropriadamente seu papel de educador. E justamente quando é percebido, na ótica adulta, um comportamento não tolerável de uma criança, que esta é, porventura, enquadrada como “sem limites” e, desse modo, são acionadas representações sociais sobre o que seja infância, adulez e um “melhor educar”. Este “melhor educar” pode significar incontáveis possibilidades de práticas educativas, dependendo do contexto e dos atores sociais, por isso existe um mercado literário considerável para este fim, com dicas e esquemas analíticos comportamentais, em especial, dos pequenos.

A questão é que os eventos acionados a partir da noção de criança *sem limites*, podem revelar o tensionamento entre a agência infantil e a agência adulta. Os adultos são afetados pelas ações infantis e vice-versa, no entanto, as crianças continuam sendo vistas, quase que exclusivamente, como seres vulneráveis e necessitados do controle adulto, devido à sua inocência, sua fragilidade frente ao mundo adulto, apesar dos apelos e manifestações de certos grupos e instâncias na sociedade para que percebam as crianças como sujeitos ativos e capazes de participação e contribuição social.

Hoje é apontado o fenômeno da centralidade da infância na estrutura familiar, elas são paparicadas, amadas, cuidadas, mas nem sempre “na medida certa”. Há “exageros” na paparicação, através de mimos e de uma autoridade menos rígida com relação aos pedidos ou apelos das crianças. Por outro lado, existe também a censura, o controle, a ordem, a palmada na bunda, a necessária afirmação de que quem dá o último comando é o adulto.

Nesta investigação, constataram-se discursos de defesa e acusação que movimentam a balança da autoridade, das tomadas de decisão, seja pela reivindicação da permanência da autoridade adulta diante das vontades infantis, seja

pelas cedências e “permissividade” dos adultos diante das vontades infantis. Para muitas entrevistadas, é necessária a existência de um equilíbrio “frágil” que possibilite dar certa liberdade e, ao mesmo tempo, manter a “autoridade” digna de uma relação assimétrica entre adultos e crianças pequenas. Há uma tensão entre forças ideológicas contemporâneas como os processos de individualização, que valorizam a liberdade dos indivíduos e, por outro lado, existem discursos que buscam a ordem e organização social, inclusive nas relações intergeracionais.

O que está em jogo também não é somente a afirmação de determinada concepção de infância, mas também legitimação de concepções de como as relações intergeracionais devem ocorrer, inclusive, sem necessariamente a participação dos pequenos de maneira mais democrática, isto é, sem serem ouvidos e levados em consideração naquilo que pensam, sentem e desejam fazer, como preconizam os princípios na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil.

Outro debate posto aqui, é que todos nós estamos sob a tutela de regras sociais nas interações de que fizemos parte. Elas são criadas culturalmente e convencionadas de acordo com as relações de interesse, poder, crenças, necessidades dos atores envolvidos etc. Nesse sentido, podemos dizer que estar “sem limites” (fazer o que quiser), sem uma restrição normativa clara com relação ao nosso agir na coletividade, não diz respeito somente às crianças, mas também a todos indivíduos, independentemente da faixa etária, basta considerar as trocas que se realizam nas relações interpessoais em diferentes contextos e situações sociais. De acordo com as observações realizadas mais intensamente na instituição Fátima, mas não se restringe somente a esta, o termo “estar sem limite” está voltado com um peso importante na avaliação dos comportamentos, principalmente, na direção das crianças.

O que se observou é que a noção criança com “falta de limites” trata de um vocabulário cultural que está à disposição de certos indivíduos-adultos, na medida em que estes o achem adequado usá-lo. No entanto, os sentidos culturais variam, dependem dos atores, suas posições e papéis sociais. Há quem diga, com base nas entrevistas ou outros materiais analisados, que esta expressão diz muito mais sobre os adultos do que as próprias crianças. Por outro lado, há também quem diga, uma parte mais expressiva de entrevistadas, que as crianças de hoje estão mais espertas, agitadas, difíceis de educar. Junto a estas representações de infância, existem os



exemplos e os relatos sobre cenas cotidianas, onde uma criança pequena faz alguma coisa reprovável e logo é classificada como “mimada, malcriada, pestinha, impossível”. Estes eventos intergeracionais, onde a criança torna-se o ator social problemático, são fatos que alimentam a discussão em diferentes grupos na sociedade sobre como se deve educar e como não se deve educar os pequenos, bem como quais são as falhas dos criadores frente a missão educacional.

A instituição Fátima representa um perfil de instituição educacional de crianças pequenas onde a rotina, como apontada pelas próprias coordenações, é carente em intencionalidade pedagógica e de um projeto educacional de escola. Ou ainda, o que se constata nas investigações, é a pouca preocupação dos adultos-educadores em colocar as crianças como um dos principais atores na construção de sentidos significativos no cotidiano da creche ou pré-escola. Sem dúvida, existem práticas criativas que, porventura, acontecem na rotina da instituição Fátima, mas não são estas práticas que constituem o cotidiano escolar da instituição Fátima e sua identidade institucional.

Considerando que existe um universo de diversidade de práticas educacionais em diferentes instituições educacionais na cidade de Porto Alegre, com certeza pode ser dito que existem práticas educacionais que possibilitam as condições para que se construam experiências criativas, prazerosas e menos adultocêntricas, onde a criança tem seu papel e valor na produção de atividades educacionais direcionadas às principais beneficiárias, às próprias crianças. Esse contraponto à rotina rotineira, serve para pensar sobre a existência de realidades que ainda apresentam dificuldade em compreender as crianças como sujeitos de direitos, inclusive, de serem ouvidas e incluídas no planejamento das atividades no cotidiano institucional. Existe um cenário contraditório entre uma realidade que almeja novas práticas educacionais com crianças pequenas, seja pelos órgãos governamentais, seja pela própria academia, e uma outra realidade que reivindica relações intergeracionais mais rígidas quanto à autoridade e à tomada de decisão nas interações entre adultos e crianças.

Como já mencionado no início deste trabalho, a origem desta investigação está relacionada, mesmo que indiretamente, com uma história de luta de setores e personagens da sociedade civil porto-alegrense em prol de melhores políticas públicas que garantissem espaços qualificados para as crianças, bem como para

formação de educadoras de instituições de educação infantil. Desde a década de 80, do século passado, houve conquistas adquiridas fruto das reivindicações e, principalmente, pelo protagonismo feminino que almejava garantir o direito ao cuidado e à educação à infância. Apesar de não ter sido a intenção de fomentar esse debate aqui, cabe destacar que, junto a todas as lutas e conquistas, esteve também presente uma carga histórica de preconceitos com relação ao lugar e ao papel da educação de crianças pequenas na sociedade, bem como da mão de obra feminina no mundo do trabalho. Aliado a isso, a consideração da criança como sujeito de direitos sociais ainda é recente. Então, é difícil pensar em nossa sociedade senão na sua forma hierárquica seja na economia, seja culturalmente, onde as questões geracionais também são balizadas sob a mesma lógica.

O curso Normal, na qual trabalho como professor, é um espaço de formação e também uma consequência dos processos reivindicatórios, no campo educacional, por direitos à infância e às mulheres mães-trabalhadoras. Compreendo, no entanto, que seja necessário hoje discutir e aprofundar o debate em torno dos serviços prestados ou daquilo que acontece nas creches e pré-escolas comunitárias, conhecidas como prestadoras de serviço público não estatal, transitando entre a esfera privada e pública. Fora isso, há de se pensar sobre as condições de trabalho em que as educadoras estão inseridas, resultantes de políticas públicas para educação de crianças ainda deficitárias em recursos econômicos e de projetos educacionais. Sabe-se que as escolas comunitárias representam serviços de baixo custo para os governos municipais em comparação com as escolas públicas municipais (Susin & Peroni, 2011), além de garantir um maior aumento no número de vagas para as crianças.

Na instituição Fátima, como pôde ser visto, a maioria das educadoras não tem formação profissional em educação infantil, apesar de terem a cada sexta-feira da última semana do mês, um dia reservado para formação e reflexão sobre as práticas e os problemas no universo laboral. No entanto, há de se questionar o alcance dessas formações na direção de uma transformação mais significativa nas práticas educativas. As próprias coordenações da educação infantil que tive contato, demonstraram frequentemente uma preocupação importante em seus discursos quanto às práticas pedagógicas das educadoras, visto que, segundo as coordenações, as educadoras costumam “trazer seus estilos de vida para dentro” da

entidade, isto é, parte de sua história de vida na Bom Jesus ou nas proximidades da entidade Fátima. Na realidade, esta dicotomia entre a falta de formação e práticas de cuidado locais acabam criando elementos para mais preconceitos do que se pode pensar sobre as diferenças culturais e as desigualdades sociais brasileiras e, como estes aspectos tecem realidades diferentes com relação a educação infantil.

Atualmente (2018), as exigências empregatícias referentes à formação estão sendo alteradas em virtude das pressões do governo municipal para que haja uma maior vinculação entre a empregabilidade e uma formação mínima (Magistério). Contudo, sabe-se que a preocupação do poder público municipal não é exclusivamente melhorar o quadro de formação das educadoras, mas também que a mão de obra delas continue sendo menos dispendiosa aos cofres públicos do que os próprios funcionários municipais, conforme se observa em discursos do atual prefeito Marchezan Junior nos meios de comunicação. Com certeza, há um problema de formação profissional, mas o que se observa também é que existem leituras sociais que realizam uma sobreposição valorativa com relação às melhores formas de se educar e cuidar dos pequenos. O saber local, nesse contexto é subestimado e, nesse sentido, essa sobreposição de visões de mundo acaba servindo mais como um fator de impedimento na ampliação de espaços de diálogo para possíveis transformações. Independentemente dos discursos, a criança permanece como um sujeito que parece um “reflexo” e reproduz as ações adultas com mais facilidade, por isso deve se ter cuidado, é necessário “semear” o melhor para depois colher coisas boas. Ou seja, qual seja a concepção de infância, ela traz consigo moralidades em torno de como esta infância deve ser vivida e de que modo deve ser ela futuramente.

Uma outra questão que esta pesquisa coloca é: Será que é somente a instituição Fátima que demonstra uma prática educacional, onde as crianças são poucas exploradas em suas potencialidades como sujeitos ativos quanto à sua participação. Nesse sentido, como as crianças podem ser educadas para a participação responsável, quando se vislumbra o quadro educacional onde há um baixo grau de escuta infantil na instituição Fátima, conforme foi observado neste trabalho.

De acordo com Barbosa (2007, p. 1066): “As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas.” Este modo

ativo de ser e habitar o mundo ocorre, segundo Barbosa, através da inserção dos pequenos no cotidiano junto com os adultos, observando e participando da vida social, produzindo suas próprias sínteses e expressões. Nesse sentido, ao mesmo tempo que existe uma pressão discursiva para que se coloque “limites” nas crianças, por outro lado há outra pressão social para que as crianças participem e exercitem sua cidadania.

O que se pode inferir neste trabalho, é que, entre muitas coisas que as crianças aprendem diariamente, certamente obedecer é uma delas, mas sem necessariamente uma reflexão suficiente para constituírem-se enquanto sujeitos participativos de fato e, assim, entenderem os significados da normatividade constitutiva das interações humanas. Nesse sentido, o que se constatou também é que, junto à avaliação moral, as crianças aprendem a sentir certas emoções, como a da culpa, do medo ou da vergonha, principalmente, pela leitura que fazem delas como sujeitos que “atrapalham” a ordem rotineira das educadoras e da instituição através de suas ações enquanto crianças. Ainda segundo Barbosa (2007, p. 1078):

Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’, mas “ouvir”, “compreender”, “divergir”, “dialogar”, “traduzir”, “formular novos conhecimentos”. Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis.

De acordo com as descrições da rotina no cotidiano da instituição Fátima, a escuta da criança pouco se observou, somente para a resolução de problemas comportamentais, indicando uma perspectiva behaviorista, ou seja, olhar as crianças através de aprendizagem dos “erros e acertos”, ou, pela punição (sentar para pensar, caderninho, etc) e pela recompensa (ganhar estrelinha, poder brincar, etc.). Tudo indica que saber escutar as crianças apresenta diferentes sentidos culturalmente, conforme se observam as práticas de cuidado das educadoras investigadas. Por isso, o que se conclui é que há uma necessidade para se aprender como fazer uma escuta de maneira mais recíproca e não unilateral. Ou seja, tanto o adulto quanto a criança devem sentir que ambos são contemplados e acolhidos segundo suas visões de

mundo, mesmo que haja divergências nesse processo, mas isso deve ser explicitado, pois também é material para aperfeiçoamento das ações coletivas e intergeracionais.

Como já mencionado, sabe-se que hoje encontramos uma diversidade de práticas pedagógicas entre as escolas infantis, há trabalhos educacionais que apresentam um viés mais democrático, já outros mais autoritário. Para Ferreira (2009), relações mais democráticas interferem e favorecem no envolvimento e na participação das crianças nos processos educativos cotidianos na escola, bem como das próprias famílias. A família ainda é muito concebida como fonte de problemas com relação aos aspectos morais e comportamentais na educação dos pequenos. Este fato cria uma distância ainda maior quando se pensa na tarefa de complementariedade entre família e escola na educação das crianças. Os familiares são acusados de distantes e “falhos” no processo educativo doméstico e escolar, mas o quanto é feito para uma aproximação entre familiares e escola? Quais políticas públicas efetivas existem a esse respeito? Quais as condições estruturais e sociais para que essa aproximação aconteça?

Um outro fator importante que se constata na instituição Fátima é (re) estabelecimento de ambivalências entre a brincadeira (crianças) e o trabalho (adulto-educadoras), levando a um descolamento da ludicidade das atividades rotineiras e das interações intergeracionais. O trabalho na instituição Fátima está voltado para um fazer educativo bastante relacionado a uma lógica da produção, da acomodação e da disciplina dos corpos, em função de uma ordem necessária, como uma fábrica moral de educar crianças. Além disso, como já mencionado, não há clareza de uma intencionalidade pedagógica mais criativa, tornando o ambiente escolar uma atmosfera densamente moralizante e controladora.

A ênfase na lógica de uma infância que pode estar com “falta de limites” pode demonstrar mais as limitações nas propostas de educação para os pequenos do que as próprias condutas infantis. Aqui, não se pretende culpabilizar as educadoras, pois elas convivem quase 12 horas por dia com os pequenos, chegando no final de expediente com o corpo e a mente cansados diante da grande atenção que precisam dar aos pedidos e às necessidades infantis e da instituição. Do mesmo modo, aos cuidadores nas famílias, apesar de existirem abusos e práticas violentas familiares, em uma relação hierárquica e de poder, não se deseja deixar de mencionar que existe também, por muitos familiares, a preocupação em acertar na forma como educam,

quando foram entrevistados. Tampouco se deseja santificar as crianças por sua forma de agir no mundo.

No entanto, o objetivo aqui é problematizar as construções sociais em torno dos cuidados das crianças que vinculam moralidades e formas de governo dos corpos infantis sem uma preocupação educacional mais significativa quanto ao envolvimento dos pequenos nas coisas que lhes dizem respeito no cotidiano das instituições educacionais. É necessário compartilhar significados no cotidiano da creche ou pré-escola entre adultos e crianças, inclusive os sentidos da existência de regras ou normas para a boa convivência de todos, com a participação de todos no processo. A noção de “criança sem limites” é uma categoria social boa para pensar mais sobre o modo de vida adulto junto com as crianças, a dinâmica e organização social das instituições, do que tornar os pequenos em sujeitos desajustados na vida cotidiana. O que se percebe é que as crianças buscam se movimentar por entre as lacunas e margens nas relações assimétricas junto aos adultos. A busca do diálogo, da reciprocidade de ideias e proposições criativas no fazer educativo são ideias contemporâneas, mas parece que elas estão escassas quando se verifica a preeminência de uma lógica da burocracia e da produção de atividades rotineiras.

De maneira geral, nas instituições educacionais, em dias de chuva, as crianças não podem ir para o pátio, devem ficar nos espaços internos e, muitas vezes, é esperado que elas “não corram, não gritem, não se agitem, não se sujem, não se machuquem” etc. A liberdade é uma conquista diária para os pequenos e, ao mesmo tempo, precisam entender que suas vontades individuais não podem ser integralmente atendidas devido aos contratos sociais cotidianos, que se (re)fazem, (re)produzem e, nos quais todos estamos envolvidos e somos sujeitos capazes de transformar ou manter a ordem. A busca por uma medida certa para se chegar a um equilíbrio provisório e frágil nos processos educativos das crianças é um fenômeno cultural contemporâneo e urbano presente nas relações intergeracionais. Por vezes, a criança, ao brincar, ao dizer o que pensa, desacomoda e desafia a ordem e as certezas adultas. A infância não está associada somente aos indivíduos, mas também a sociedade. Quando as crianças são representadas nas suas infâncias, elas são compreendidas a partir de certo formato ou concepção de sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALVIM, Maria R. & VALLADARES, Lucia P. **A Infância e Sociedade no Brasil**: uma análise da literatura. Rio de Janeiro: BIB, n.º 26, pp. 3-37, 2.º semestre de 1988.
- ANDRADE, LBP. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.
- ANJOS, Isadora Oliveira dos; KOZONOI, Nathália batista. **Projeto conexão local – Creches Comunitárias**. Porto Alegre: FGV. 2009.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente**. *Cad. Pesquisa*. [online]. Vol. 41, n.º 143, p. 456-484. 2011. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011. p. 221 – 247.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BALL, Stephen J. **The Education Debate**. Bristol, England: Polity Press, 2013.
- BARBOSA, Maria C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares**: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Campinas: Educ. Soc., vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.



- BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAUMRIND, Diana. **Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior**. Child Development. 37. p. 887-907. 1966.
- BELLONI, Maria Luiza. **Infância, Mídias e Educação**: revisitando o conceito de socialização. Florianópolis: Perspectiva, v. 25, n. 1, 41-56, jan.-jun. 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BERG, B. Van Den. Self, Script, and Situation: Identity in a world of ICTs. In: FISCHER, Hübner S.; DUQUENOY, P.; ZUCCATO, A.; MARTUCCI, L. (eds) **The Future of Identity in the Information Society**. IFIP — The International Federation for Information Processing, vol 262. Springer, Boston, MA, 2008.
- BERGER, Peter & BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI & MARTINS (Org.). **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1994.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 1999. 7ª edição.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2003. p. 151-162.
- BRANDÃO, Carlos. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRETON, David Le. Antropologia das emoções. In: **As paixões Ordinárias**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CALDEIRA, T. P. R. Uma incursão pelo lado "não respeitável" da pesquisa de campo. In: **Trabalho e cultura no Brasil**. Recife: Anpocs: CNPq, 1981. p. 332-354.
- CÂMARA, Ana C.M. & ALMEIDA, Ana M. F. **Classe social na creche**. Educação & Linguagem. vol. 15, n.º 26, p. 35-64, jul.-dez. 2012.

- CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa. vol. 36, nº 127, São Paulo. Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000100005>>. Acesso: 12 mai. 2018.
- CARVALHO (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.
- CASTRO, Lucia Rabello (coord.) **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.
- CAVALIERE, Ana M. **Tempo de escola e qualidade da educação pública**. Campinas: Educ. Soc., vol. 28, n.º 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.
- CHRISTENSEN, Pia H. **Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation**. Children & da criança Society, vol. 18, p. 165–176. 2004.
- CODONHO, Camila Guedes. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. In: **Educação Indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012.
- COHN, C. **Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.
- COHN, C. **Concepções de infância e infâncias**. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. Infâncias e crianças. Saberes, tecnologias e práticas. Porto Alegre, vol. 13, nº 2, mai-ago, 2013.
- COHN, Clarice. **Crescendo como um xikrin**: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os kayapó-xikrin do bacajá. São Paulo: Revista de antropologia, USP, vol. 43, n.º 2, 2000.
- CORSARO, W. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Campinas: Educ. Soc., vol. 26, n.º 91, p. 443-464, mai-ago. 2005.
- CORSARO, William. Reprodução Interpretativa e culturas de pares. In: MÜLLER & CARVALHO (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

- COSTA, André Oliveira. **Norbert Elias e a configuração**: um conceito interdisciplinar. Configurações Revista de Sociologia. Vol. 19, p. 34-48. 2017.
- DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. In: **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, n.º 34, vol. 16, p. 49-70, jul-dez. 2010.
- DENZIN, Norman K. **Childhood Socialization**. Transaction Publishers: New Brunswick, New Jersey, 2010.
- DIAS, Denise. **Tapa na Bunda**: como impor limites e estabelecer um relacionamento sadio com as crianças em tempos politicamente corretos. São Paulo: Urbana, 2011.
- DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil**: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: vol. 18, n.º 73, p. 11-28. 2001.
- DIDONET, Vital. **Entrevista com Vital Didonet** - Paternidade e Primeira Infância. Pastoral da Criança, 2016. Disponível em: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br/crianca/4124-entrevista-com-vital-didonet-paternidade-e-primeira-infancia>>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- DOMINGUES, José M. Gerações, modernidade e subjetividade coletiva. In: **Tempo Social**, Ver. Sociol. São Paulo: USP, 14(1), p. 67-89, maio, 2002.
- DREHER, Jochen. Alfred Schutz. **The Wiley-Blackwell Companion to Major Social Theorists**: Classical Social Theorists. Vol. I, Blackwell Publishing Ltd, 2011. Online ISBN: 9781444396621.
- DUARTE, Luiz Fernando Dias. Horizontes do indivíduo e da ética no crepúsculo da família. In: RIBEIRO, Ivete e RIBEIRO, Ana Clara Torres (orgs.). **Família em processos Contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

- DUMONT, Louis. Introdução. In: **Homo Hiarchicus**: o sistema de castas e suas implicações. São Paulo: Editora USP, 1997.
- DURKHEIM, Émile. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FERNANDES, Heloisa Rodrigues. **Sintoma social Dominante e Moralização Infantil**: um estudo sobre a Educação Moral em Émile Durkheim. São Paulo: Ed.Univ. de São Paulo, 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- FERREIRA, Benisia Grosser. **A construção dos limites das crianças na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- FIANS, Guilherme. **Entre crianças, personagens e monstros**. Uma etnografia de brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Ponteio, 2015.
- FILGUEIRAS, C. A. **A creche comunitária na nebulosa da pobreza**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.º 88, p. 18-29, fev. 1994.
- FONSECA, Claudia. Os direitos da criança – Dialogando com o ECA. In: FONSECA, TERTO e ALVES (org.). **Antropologia, diversidade e direitos humanos**: diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- FONSECA, Claudia. **Caminhos da Adoção**. Porto Alegre: editora Cortez, 1995.
- FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

- FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson A. Luiz (org.). **Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FONSECA, Claudia. **Olhares antropológicos sobre a família contemporânea**. Trabalho apresentado no Congresso Internacional Pesquisando a Família. Florianópolis: 24-26 de abril, 2002.
- FOUCAULT, Michel. A “Governamentalidade”. In: \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber: ditos e escritos**, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281-305.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984b.
- FOUCAULT, Michel. Moral e prática de si. In: **História da sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984a.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- GEEST, Sjaak van der. Complaining and not complaining: Social Strategies of Older People. In: KWAHU, Ghana. **Ifa global ageing**. Vol. 4, n.º 3. 2007.
- GÈLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **A história da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes (v.3)**. São Paulo: Editora Schwarcz, 1991, p. 311-319.
- GERALDI, C.M.G. **Cartografias do trabalho docente – professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.
- GIDDENS, Anthony. A intimidade como democracia. In. **A transformação da Intimidade**. São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.
- GIDDENS, Anthony. **Risk and responsibility**. The modern Law Review. Vol. 62, n.º 1, 1999.

- GOBBI, Marcia A. **Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.
- GOERGEN, Pedro. **Educação moral hoje:** cenários, perspectivas e perplexidades. Campinas: Educ. Soc., vol. 28, n.º 100, p. 737-762, out. 2007.
- GOMES, J. V. Família: perspectiva teórica e observação factual. In. CARVALHO (org.) **A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.
- GREGORI, Maria Filomena. **Cenas e queixas** – Um estudo sobre mulheres, relações violentas e a prática feminista. São Paulo: Paz e Terra, Anpocs, 1992.
- GROSSI, E. P., BORDIN, J. (orgs.) **Paixão de aprender.** 6.ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- GUERRA, Alexandra. **Infância o melhor tempo para semear.** Belo Horizonte: Editora Betânia, 2006
- GUSMÃO, Neuza M. Mendes. **Olhar viajante:** Antropologia, criança e aprendizagem. Campinas: Pro-Posições, vol. 23, n.º 2 (68), p. 161-178, maio/ago. 2012.
- HAESBAERT, Rogério. **Limites no espaço-tempo: a retomada de um debate.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Geografia. Vol. 61, n.º 1, p. 5-20, jan.-jun. 2016.
- HANDEL, G. & CAHILL, Spencer E. & EIKIN, Frederick. **Children and Society.** The sociology of children and childhood socialization. NY: Oxford University Press, 2007.
- HANNS, Luiz **A arte de dar limites:** Como mudar atitudes de crianças e adolescentes. São Paulo: Paralela, 2015.
- HARRIS, Scott R. **An invitation to the sociology of emotions.** NY: Routledge, 2015.
- HIRSCHFELD, Lawrence A. **Why Don't Anthropologists Like Children?** American Anthropologist, 104.2, p. 611–627. 2002.

- HITLIN, Steven. **Os contornos e o entorno da nova sociologia da moral**. Porto Alegre: Sociologias, ano 17, n.º 39, p. 26-58, mai-ago, 2015.
- INGOLD, TIM. The social child. In: **Human development in the twenty first century**. NY: Cambridge University Press, 2008.
- INGOLD, Timothy. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Porto Alegre: Educação, vol. 33, n. 1, p. 6-25, jan.-abr. 2010.
- JAMES, Alisson. **Key concepts in childhood studies**. London: Sage, 2012.
- JAMES, Allison & CHRISTENSEN, Pia. Introduction Researching Children and Childhood Cultures of Communication. In: **Research with Children: perspectives and practices**. NY: Routledge, 2008.
- JUUL, Jesper. **Criando uma família competente**. Osasco: Novo Século editora, 2009.
- LEÃO, Andréa B. **Norbert Elias e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Cap. 7 A ilusão Arcaica. In: **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis, Editora vozes, 1982.
- LINHARES, M. B. M. & MARTINS, C. B. S. **O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças**. Campinas: Estudos de Psicologia, 32(2), p. 281-293, abri-jun. 2015.
- MARCHI, R. C. **As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância**. Revista Educação & Realidade, n.º 34(1), p. 227-246, jan-abr. 2009.
- MARCHI, R. C. A teoria social contemporânea e a emergência da sociologia da infância na segunda modernidade: aspectos teóricos e políticos. In: MÜLLER (Org.) **Infância em perspectiva**. Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010b.
- MARCHI, R. C. **Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas**. Cadernos pagu, n.º 37, p. 387- 406, jul-dez. 2011.



- MARCHI, R. C. & SARMENTO, M. J. **Radicalização da Infância na segunda modernidade**: Para uma sociologia da Infância crítica. Configurações, n.º 4, 2008.
- MARKSTRÖM, Ann-Marie & HALLDEN, Gunilla. **Children's Strategies for Agency in Preschool**. Children & Society. Vol. 23, p. 112–122. 2009.
- MAUSS, Marcel. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: MAUSS, Marcel. OLIVEIRA (Org.). **Antropologia**. São Paulo: Ática, 1979.
- MAYALL, Barry. **Towards a sociology for childhood**: thinking from children's lives. Buckingham: Open University Press, 2002.
- MAYALL, Berry. **A History of Sociology of Childhood**. London: Institute Education Press, 2013.
- McLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: vozes, 1991.
- MEDAETS, Chantal. **A prometida**. Normas educativas e práticas disciplinares em comunidades ribeirinhas da região do Tapajós, estado Pará. Porto Alegre: Civitas, vol. 13, nº 2, 1-14, mai-ago, 2013.
- MESQUITA, Lígia. **Crianças pequenas mandam na TV em casa**. Folha de São Paulo: 23 set. 14. Disponível em: <<http://outrocanal.blogfolha.uol.com.br/2014/09/23/criancas-pequenas-mandam-na-tv-de-casa-diz-pesquisa/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política de Educação no Brasil**: Educação Infantil - Relatório de Avaliação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7873-politica-educacao-infantil-relatorio-avaliacao-260411-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1998 (RCNEI/Vol.1). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 12 mai. 2018.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**. Educ. Soc. [online], vol. 26, n.º 91, p. 391-403. 2005.

MONTGOMERY, Heather. **An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

MOTTA, Alda B. da. **A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica**. Revista Sociedade e Estado. Vol. 25 n.º 2, mai-ago, 2010.

MÜLLER, Fernanda & CARVALHO, A. F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER (Org.). **Infância em perspectiva**. Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010b.

NATANSON, Maurice. La elección entre diversos proyectos de acción. In: **El problema de La realidad social**. Escritos I. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2008.

NUNES, A. & LOPES DA SILVA, A (Orgs.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mariz/FAPESP/Global, 2002.

NUNES, Ângela & FERREIRA, Manuela. **Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

ORTIZ, C. e CARVALHO, M. **Interações: Ser Professor de Bebês- Cuidar, educar e Brincar, uma única ação**. Editora Edgard Blucher, 2012.

ORTNER, Sherry B. **Poder e Projetos: reflexões sobre a agência**. Goiânia: 25ª Reunião Brasileira de Antropologia, Brasil, 2006.

ORTNER, Sherry B. **Subjetividade e crítica cultural**. Horizontes antropológicos. Vol. 13, n.º 28, p. 375-405. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832007000200015>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

- PEIXOTO, Clarice E. & CICCHELLI, Vincenzo. Sociologia e Antropologia da vida privada na Europa e no Brasil, os paradoxos da mudança. In. **Família e Individualização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. **As crianças contextos e identidades**. Coleção infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- PIRES, Flávia. **Pesquisando crianças e infância**: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. Cadernos de Campo, SP, n.º 17, p. 1-348, 2008.
- PIRES, Flávia. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semiárido nordestino. João Pessoa: UFPB, 2011.
- PIRES, Flavia. **Ser adulta e pesquisar crianças**: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. São Paulo: Rev. Antropol. Vol. 50, n.º.1, jan-jun. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012007000100006>>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Lei Complementar n.º 832/2018**. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/netahtml/sirel/atos/Lei%20Complementar%20832%202018>>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. **Marco Regulatório 003/17**. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p\\_secao=1241](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=1241)>. Acesso em: 12 mai. 2018.
- PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.
- PROUT, Alan & JAMES, Allison & JENKS, Chris. **Theorizing childhood**. NY: Blackwell Publishers, 1998.
- PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010b.

- PROUT, Alan. **Reconsiderando a nova sociologia da infância**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.º 141, p. 729-750, set.-dez. 2010a.
- PROUT, Alan. **The future of childhood**. Towards interdisciplinary study of children. NY: Routledge Falmer, 2005.
- QVORTRUP, Jens. **A volta do papel das crianças no contrato geracional**. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n.47, mai.-ago. 2011.
- RABY, Rebecca. **School rules: obedience, discipline and elusive democracy**. Toronto: University of Toronto, 2012.
- RIBEIRO, Fernanda B. **Entre queixas e autoridades: crianças, famílias e agentes de proteção**. Trabalho apresentado no 34º Encontro Anual da ANPOCS, 25 a 29 de outubro de 2010, Caxambu, MG.
- RIBEIRO, Fernanda B. Governo dos adultos, governo das crianças. In: **Infâncias e crianças: saberes, tecnologias e práticas**. Porto Alegre: Civitas, vol. 13, nº 2, p. 292-308, mai.-ago. 2013.
- ROCHA, G.; TOSTA, S. P. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.
- ROSENTHAL, Gabriele. Biographical research. In: **Qualitative research practice**. London: Sage, 2004, p. 48-64.
- ROSENTHAL, Gabriele. Fundamentos e princípios da pesquisa social interpretativa. In: **Pesquisa Social Interpretativa – uma introdução**. 5.ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Campinas: Educ. Soc., vol. 26, n.º 91, p. 361-378, mai.-ago. 2005.
- SARTI, C. A. **A família como ordem moral**. Cadernos de pesquisa. SP, n.º 91, p. 45-53, nov. 1994.

- SARTI, C. A. Família e individualidade: um problema moderno. In. CARVALHO (org.) **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.
- SARTI, Cynthia A. **A família como ordem simbólica**. Psicologia, USP, 2004. 15(3), p. 11-28.
- SARTI, C. A. “A creche é o pai”: instituição pública ou projeção de uma família idealizada? In: MÜLLER (Org.) **Infância em perspectiva**. Políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010b.
- SAYÃO, Roseli, “**Tapinha dói**”. Artigo Folha de São Paulo. São Paulo, terça-feira, 27 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2707201011.htm>>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- SCHUCH, Patrice. **Direitos e sensibilidades**: uma etnografia das práticas de justiça da infância e juventude. Antropologia e direitos humanos 4. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Caderno Pedagógico nº 15**. Porto Alegre: SMED, 2002.
- SETTON, Maria da G. J. **Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade**. Tempo Social. Revista de sociologia da USP, SP, vol. 17, n.º 2, 2005.
- SILVA, Rita de Cácia Oenning da. “**A criança no ser**”: infância intertextualidade e performance entre crianças artistas e seus familiares em Recife. Horiz. Antrop. [online], vol. 16, n.º 34, p. 117-136. 2010.
- SILVA, Rogério Correia da. **Participação e aprendizagem na educação da criança indígena**. Revista Brasileira de Educação, vol. 19 n.º 58 jul.-set. 2014.
- SILVA, Vagner G. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- SINGLY, François. O nascimento do indivíduo individualizado e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In. **Família e Individualização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

- SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador.** Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.
- SUSIN, M. O. Kroeff & PERONI, V. M. Vidal. **A parceria entre o poder público municipal e as creches comunitárias:** a educação infantil em Porto Alegre. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Vol. 27, n.º 2, p. 185-201, mai.-ago. 2011.
- TAILLE, Yves de La. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Editora Atica, 2000.
- TASSINARI, A. M. I. **A Sociedade Contra a Escola.** In: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre (Org.). **Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** 1.ª ed. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, vol. 1, p. 275-294.
- TASSINARI, Antonella. **Produzindo corpos ativos:** a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, ano 21, n.º 44, p. 141-172, jul.-dez. 2015.
- TEDRUS, Dora Maria de Almeida Sousa. **A relação adulto-criança:** um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas. Campinas: CMU/Unicamp, 1998.
- TEIXEIRA, D. C., VORCARO, A. R. **Acolhimento em clínica-escola:** o tratamento da queixa. Revista Saúde e Pesquisa, p. 281-286. 2009.
- THIOLLENT, Michel J. M. (Org.). Definição das técnicas de pesquisa. In: **Crítica metodológica, investigação social & enquete operária.** 5.ª ed. São Paulo: Polis, 1987.
- TIBA, Içami. **Disciplina:** limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996.

- TYLOR, Edward B. **Primitive Culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art, and custom. Vol. 1. London: John Murray, 1920.
- VALDUGA, Denise A. F. **Processo de formação docente de educadoras leigas de creches comunitárias**. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto & KUSCHNIR Karina (Orgs). **Pesquisas Urbanas**. Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- VERGÉS, Maritza Rolim de Moura; SANA, Marli Aparecida. **Limites e indisciplina na Educação Infantil**. 2ª Ed. Campinas: Alínea, 2012.
- VIEIRA, Danielli. O “olhar” do universo infantil sobre as violências: saberes, discursos e outras formas de expressão de crianças de um morro de Florianópolis/SC. In: GROSSI; HEILBORN; MACHADO (Orgs.). **Antropologia e Direitos Humanos 4**. Florianópolis: Nova Letra, 2006.
- VITALE, M. A. F. Socialização e família: uma análise intergeracional. um problema moderno. In. CARVALHO (org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002.
- WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- WERNECK, ALEXANDRE. **A desculpa**. As circunstâncias e a moral das relações sociais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- WERNECK, Alexandre. **Sociologia da moral como Sociologia da agência**. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, vol. 12, n.º 36, pp. 704-718, dezembro de 2013. ISSN 1676-8965.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador** – Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



WOODHEAD, Martin. Child Development and the development of childhood. In: CORSARO, W. & QVORTRUP, Jens (Orgs.). **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Palgrave Macmillan, 2009.

ZAGURY, Tania. **Limites sem Traumas**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ZIGON, Jarrett & THROOP, C. Jason. **Moral Experience**: introduction. *ETHOS*. Vol. 42, Issue 1, pp. 1–15, ISSN 0091-2131 online ISSN 1548-1352. DOI: 10.1111/etho.12035.

## ANEXO I

### HISTÓRIA DO CURSO NORMAL

Em julho de 1999, Jocelaine e Miriam  
Iniciaram sua reunião  
Falaram em Educador e Criança  
Pra iniciar a questão  
Pensando em fazer mudança  
Marcaram outra sessão

Jocelaine sozinha refletia  
E continuava aborrecida  
Pois passou no Bom Conselho  
E vieram os reveses da vida  
Ela não podendo resolver  
Se sentia deprimida

Jocelaine pensava  
E pensando no que decidia  
Percebeu que as educadoras tinham a  
prática  
Mas não tinham a teoria  
Aí falou com Miriam  
Pra ver o que fazia

Jocelaine e Miriam  
Aproveitaram a ocasião  
Ver curso de educadores  
Para melhorar a situação  
Foi quando elas começaram  
A elaborar a questão

Jocelaine saiu a luta  
Para fazer levantamento  
Era um Deus nos acuda  
Não tinha escola no momento  
Está difícil a coisa  
Para ficar cem por cento

Quando tinha escola  
A coisa não concluía

No congresso da Cidade  
Como era natural  
Miriam encontrou a Nara  
E esta falou o principal  
Ela disse que no Emílio Meyer  
Queriam um curso Normal

A seguir partiu Letícia e Nice  
Para o O.P da Glória  
Se não me falha a memória  
Elas queriam que este curso  
Ficasse para sempre na história

Justina e Nice  
Continuaram a missão  
Falar com representantes  
Da comissão de educação  
Do conselho popular da Glória  
Para fechar a questão

Depois a luta continuou  
E a comunidade da Glória  
Chamou a SMED  
Para continuar a trajetória  
E como era natural  
Demandaram o curso Normal

Vera Ferreira ao saber do caso  
O pedido para secretaria  
Encaminhou ao Secretário José Clóvis  
Tudo isto confirmou  
Aí o caso na SMED solucionado ficou

Nomearam Jussara Loch  
Para a comissão coordenar  
Falaram com colega Vera  
E esta aceitou digitar  
Enquanto Ligia revia as leis

Ou não havia dinheiro  
Ou o horário não coincidia  
Jocelaine parou no tempo  
Para ver o que fazia

Aí apareceu a Justina  
Em toda esta confusão  
Deu ideia diferente  
A toda programação  
Aí partiram as três  
E fizeram outra reunião

Nas reuniões que faziam  
Era só café com bolacha  
Entre as três se perguntaram

E tu, o que é que acha?  
Era o mesmo que gaúcho  
Quando perde a bombacha

Nesta altura elas estavam  
Com as ideias a mil  
Pensando em educadores  
E também no seu perfil  
Teria que ser um curso  
De educação Infantil

Para na proposta poder aplicar

Participaram Denise, Miriam, Maria Edi  
E toda quarta tinha reunião  
Judite, Lupi, Adriana e Letícia  
Também integraram a comissão  
E todas juntas nestes encontros  
Repensaram a educação

Jussara idealizou o curso  
Com o grupo deu prosseguimento  
Nem ela nem o grupo  
Pararam um só momento  
Continuaram se reunindo  
Para elaborar o documento

Durante a escrita da proposta  
O grupo fazia sua reflexão  
Eram tantas perguntas sem resposta  
Mas o grupo unido e resolutivo  
Emitia a sua opinião  
E iniciou a transformação

Depois de tudo isso  
O trabalho continuou  
A comissão da SMED fez a montagem  
E o prefeito Raul Pont aprovou  
Aí meus amigos  
Foi que a luta começou!!!

(Mazoni & Vasconcellos, s. d.)

## ANEXO II

### ROTEIRO

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Estado civil:
5. Tem filhos? Quantos?
6. Onde reside:
7. Tempo de serviço com educação infantil?
8. O que é uma criança sem limites?
9. Fala-se muito “em impor ou dar limites”, como isso acontece? Depende da idade?
10. Vamos pensar no total de crianças que você tem. Qual é o total e quantas estão sem limites?
11. Dar ou não dar limites a uma criança tem alguma repercussão futura na vida dela?
12. Existem crianças com limites? É um problema importante para você, educadora?
13. Você observa alguma relação entre a falta ou a presença de limites e a sociedade que vivemos hoje?
14. Os adultos podem ser classificados como estando “sem limites” ou é outra classificação? Como? Por quê? Exemplos?
15. Você acha que tem adultos que tem dificuldades em dar limites? E outros conseguem? O que determina tudo isso?
16. Comumente se fala que se perde a cabeça com alguma criança. Você já perdeu a cabeça? Como aconteceu?

17. Como você observa a questão da autoridade, da obediência, do respeito e do “estar sem limites” na educação de crianças?
18. Você acha que crianças “sem limites” é um problema de classe social, o nível econômico ou está presente em todos os meios sociais?
19. Como é vista uma educadora que não dá limites às crianças?

## ANEXO III



**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS**  
**Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**

Meu nome é Edson Bertin Dorneles, pesquisador da PUCRS, estou fazendo um trabalho de pesquisa sobre a educação de crianças a partir do ambiente escolar, pensando nos últimos anos da educação infantil. Gostaria de requisitar a sua disposição para colaborar com esta pesquisa, dispondo um pouco de seu tempo para conversarmos a respeito de suas experiências e sua visão sobre a educação de crianças nos dias atuais. Com sua participação está garantido seu anonimato e privacidade de suas informações no momento da entrevista, bem como em publicações futuras, buscando preservá-lo (a) de qualquer identificação.

Agradeço desde já pelo sua disponibilidade e colaboração.

---

Assinatura do responsável.



**Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS**  
**Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais**

Meu nome é Edson Bertin Dorneles, pesquisador da PUCRS, estou fazendo um trabalho de pesquisa sobre a educação de crianças no ambiente escolar. Gostaria de realizar observações em sala de aula, porventura, conversar com as crianças, fazer uso da fotografia, buscando momentos das vivências infantis nos últimos anos de educação infantil. Por isso, gostaria de seu consentimento para realização de conversas gravadas, observações e imagens das crianças na turma, conseqüentemente, de seu/sua filho (a). Esta pesquisa busca garantir o respeito e a ética com relação a exposição e vontades individuais das crianças. Cabe lembrar que somente algumas imagens poderão servir para publicações futuras, podendo não haver identificação.

Agradeço desde já pelo seu consentimento e aprovação e estou à disposição para qualquer dúvida que possa surgir.

---

Assinatura do responsável.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)