

RELAÇÕES FAMÍLIAS E PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

RELATIONSHIP BETWEEN FAMILIES AND CHILDREN'S EDUCATION PROFESSIONALS FROM THE CHILDREN'S PERSPECTIVE

Damarens Gomes Maranhão **1**

Resumo: O objetivo desse artigo é refletir sobre a relação família-profissionais de educação infantil, a partir da perspectiva da criança, para construir parcerias necessárias nesse novo contexto epidemiológico. Inicia-se pela análise de dados de pesquisa de abordagem qualitativa realizada em instituição de educação infantil, complementados por alguns depoimentos coletados nesse momento com algumas crianças, por via remota. Conclui-se que a criança tem percepções diferenciadas e relativas das duas instituições que precisam aprimorar a parceria, sobretudo nesse momento de crise no qual o desenvolvimento saudável das crianças depende do compromisso de todos.

Palavras-chave: Família. Educação Infantil. Criança. COVID-19.

Abstract: The purpose of this article is to discuss the relationship between families and early childhood education professionals from the perspective of children with the purpose of building necessary partnerships for this new epidemiological context. It begins with the analysis of research data with a qualitative approach carried out in an early childhood education institution. Then, these data were complemented by testimonies from children, collected at a distance due to the pandemic. It was inferred that children have different and relative perceptions of the two institutions and that both need to improve their partnership, especially in this moment of crisis in which the healthy development of children depends on everyone's commitment.

Keywords: Family. Child Education. Child. COVID-19.

Introdução

A criança nasce inserida em um grupo familiar específico, ocupando um lugar determinado pelo conjunto de seus pais, irmãos e outras relações de parentesco, a quem compete assegurar-lhe um nome, cuidados e a primeira educação. Na interação com os familiares e outras pessoas, diretamente envolvidas em seu cuidado e socialização, aprenderá valores, crenças e regras sociais, sobre si mesma e sobre o meio em que vive, o que constitui a base de sua identidade. Embora, inicialmente, a família seja o grupo mais importante, não será o único modelo de relações que a criança poderá vivenciar. Existem outros grupos de família ampliada, como os extrafamiliares, que fazem parte da rede de sociabilidade (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986).

Entre os grupos extrafamiliares, situam-se as instituições educacionais, meio constituído por profissionais que podem ter origem e inserção em grupos sociais de conformações variadas, mas orientados por concepções de um projeto de educação e cuidado infantil institucionalizado.

Desse modo, os centros/escolas de educação infantil são contextos significativos para a vida da criança com novas interações, referências, conhecimentos e possibilidades de existência, desafios e riscos. No entanto, este meio também é imposto para a criança que, em sua primeira infância, não tem ainda poder de escolha sobre seus educadores, embora tenha mecanismos psicológicos para reagir a eles. Assim, a relação entre os familiares e os profissionais da educação infantil passa a ser intermediada pela própria criança que, ao observar, participar e tentar compreender os diferentes papéis sociais, as atitudes, crenças, valores e representações do mundo onde vive, dramatiza-os, conta e reconta as histórias da qual é protagonista, as cenas, rituais que vê e os discursos que ouve.

As crianças são sujeitos ativos nas relações sociais, articulando as impressões e vivências dos diversos ambientes que participa. As famílias e profissionais não se conhecem apenas por meio da relação direta, mas também pelo que as crianças contam e expressam em suas diversas linguagens.

A própria relação constitui um contexto de desenvolvimento da criança. Ela é o elo que integra os familiares e todos os profissionais que a educam ou a assistem nos serviços de saúde, e a criança expressa em seus comportamentos e falas as contradições percebidas nessas relações.

Nesse momento ecológico, histórico e social modificado pela emergência de um novo vírus – SARS-Cov2 que causa a doença Covid-19, enquanto a humanidade constrói novas tecnologias para se proteger, os serviços educacionais interromperam atividades presenciais em março de 2020 como estratégia sanitária temporária. Os professores foram convocados para planejar e executar atividades on-line, o que para a educação infantil não é possível ou depende da intermediação dos familiares.

Pais, mães, avós, irmãos ou outros familiares que compartilhavam os cuidados e educação das crianças com a escola, assim como os professores, tentam conciliar os serviços domésticos com o trabalho em atividades presenciais, se considerado serviço essencial, ou em *home office*. Como essas mudanças têm sido percebidas pelas crianças? Como a criança vivencia as diferenças e semelhanças do cuidado e educação no contexto educativo e doméstico? Sem tempo suficiente ainda para planejar, coletar dados e analisá-los enquanto vive-se o pico da epidemia no Brasil, resgatou-se um estudo ainda não integralmente publicado sobre como as crianças percebem as relações entre sua família e os profissionais de uma instituição de educação infantil. Ao final, foram acrescentados alguns depoimentos de crianças que estão matriculadas no primeiro ano de ensino fundamental ou na pré-escola e temporariamente em contato com a escola por meio de atividades remotas.

Objetivo

Refletir sobre a relação família-profissionais de educação infantil a partir da perspectiva da criança, para construir parcerias necessárias nesse novo contexto epidemiológico.

Método

A pesquisa da qual foram extraídos dados ainda não publicados foi realizada para elaboração da tese de doutorado da autora, com abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, com

técnicas etnográficas, realizada em uma creche pré-escola, situada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. As crianças foram incluídas como sujeitos de pesquisa, considerando que elas devem ser ouvidas e consideradas em seus relacionamentos sociais e, não apenas do ponto de vista que os adultos possuem dessas relações (TOREN, 1993; PEREIRA, 1997; SAWAYA, 2000; LÓPEZ, 2001). Além dos dados não publicados anteriormente pela pesquisadora, foram acrescentados ao final desse trabalho depoimentos de crianças que antes do fechamento das instituições educacionais estavam se adaptando a um novo contexto, no primeiro ano de ensino fundamental ou iniciando a pré-escola. Essas crianças fazem parte das relações de parentesco ou sociais da autora, e foram entrevistadas por meio de conversas remotas e com ajuda de suas mães.

Resultados

As crianças menores de dois anos, que ainda usam os gestos para apoiar a linguagem oral que se desenvolve, contam por meio de seus corpos e atitudes. Ainda bebês, ao estranhar nos primeiros dias o ambiente da creche, elas choram protestando pela separação da mãe/pai. Depois, gradativamente, revelam na expressão, nos gestos, no comportamento e na relação com as outras crianças e com os professores, que se adaptaram, gostam, aprendem e se desenvolvem bem na creche.

Mesmo as crianças muito pequenas reproduzem em casa as suas brincadeiras, as vivências na escola e vice-versa, revelando para os professores e pais o que se passa em cada contexto. Assim, por meio da criança, família e escola vão se conhecendo, dispondo-se ou indispondo-se ao encontro sempre necessário, mas imprescindível nesse momento de planejamento das atividades presenciais que inclui o acolhimento.

Ela chorava muito antes, agora ela fica cantando as músicas que ela aprende, dançando, fora que, quando ela chega em casa, ela quer contar tudo o que fez, não para de falar, melhorou muito. Ela fala da capoeira e começa a dançar. As musiquinhas, todas que ela canta aqui, ela canta em casa. Ela fala o nome das crianças. (Mãe da Licia, um ano)

Os pais possuem valores, crenças, hábitos e princípios que também ensinam às crianças. Desde muito cedo, elas trazem do contexto familiar as primeiras impressões, desejos, expectativas sobre seu comportamento na escola.

Uma criança nova estava chorando muito. Eu orientei para que o educador a deixasse com a chupeta. Aí, a menina, de apenas dois anos, falou: “A minha mãe falou que ela não quer que eu chupe a chupeta de dia, ela falou que é pra deixar na mochila e chupar só na hora de dormir”. E eu: “Pode chupar, eu deixo”. Aí ela: “Não, a minha mãe falou que não deixa”. Então, tem esse problema, a gente fala uma coisa, a mãe fala outra, aí eles, geralmente obedecem à mãe, acham que o que a mãe falou está certo... (Coordenadora Pedagógica)

As crianças maiores falam do passado, do período de adaptação quando bebês, reproduzindo, provavelmente, sua história recontada pelos pais ou imaginando com base nas observações do que ocorre com os irmãos mais novos.

Um dia, eu não queria, comecei a chorar, minha mãe me levou para casa. Eu não sabia tomar mamadeira, todo dia ela me dava o peito. (Cecílio, seis anos)

No berçário, eu chorava, eu não queria ir para cá, porque eu não gostava, eu era pequenininha. (Diva, seis anos)

As crianças percebem as diferenças entre a casa e a escola e demonstram em atitudes, gestos, palavras, o que gostam e desgostam dos dois contextos. Todas dizem gostar de ir à escola para ver os amigos, brincar, desenhar, aprender e comer. Em casa, elas também gostam de ficar com os pais, com os avós, de brincar com irmãos, vizinhos e primos, de assistir desenhos, de comer o que gostam na quantidade que desejam.

Gosto da escola, porque tem brinquedo e, em casa, porque tem boneca e bicicleta. (Diva, seis anos)

Em casa, brincar de pega-pega, esconde-esconde, pique-alto, pega- fruta com as minhas irmãs. Na escola de parque, pátio, dançar. De comer, tomar lanche, almoçar. Em casa, eu gosto de comer macarrão, arroz... feijão, só quando minha mãe esquenta. (Kim, seis anos)

As crianças, às vezes, não querem ir à escola, pois gostam de ficar com as mães e irmãos quando estes permanecem em casa.

Quando ela fica em casa, ela fica comigo, quando dá para ela não trabalhar, ela fica. Quando ela trabalha, eu fico na escola. (Kim, seis anos)

E eu queria ficar com minha irmã. (Karen, seis anos)

Semelhante aos adultos possuem seus objetos pessoais e programas preferidos ou, simplesmente, gostam de estar em casa.

Eu gosto mais de brincar em casa, porque eu tenho mais boneca. Eu tenho a Filó, a Emília, o patinho, as minhas bonecas. (Kátia, seis anos)

Um dia, eu não quis vir na escola, porque estava passando desenho. (Cecílio, seis anos)

Gosto de brincar, de estudar e de ficar em casa... (Joana, seis anos)

Mas há exceções, dependendo de como as crianças são cuidadas em casa e das oportunidades que encontram neste ambiente, revelando que é avaliada relativamente ao ambiente familiar.

Eu não gosto de ficar de férias, eu gosto de ficar só na escola. Porque meu pai me bate e ele não me leva em nenhum lugar. Só me leva pros bar e na padaria comprar pão. Tem vez que vai meu irmão na padaria, tem vez que sou eu. Ele me bate, porque eu bagunço. Na creche, não bate, só os amigos, põe de castigo, põe no canto para ficar de castigo, ficar pensando, lá sentado. (Tiago, seis anos)

Seja qual for a preparação culinária, elas não gostam de ser forçadas a comer, o que não desejam, semelhante a qualquer adulto, seja em casa ou não escola. A sopa é a campeã de rejeição.

Eu não gosto de sopa. É horrível! (Karen, seis anos)

Na escola, eu gosto de comer, brincar e estudar. A sopa é ruim... (Felipe, seis anos)

Não gosto da sopa. Minha mãe fica com saudade... (Diva, seis anos)

Eu gosto mais de almoçar na minha casa. Porque quando nós não aguenta mais, quando nós não quiser comer mais, nós não come. Na escola, tem que comer tudo, a professora fala que é pra ficar forte. Mas eu não queria ficar só em casa, porque meu vô me dá um prato cheio desse tamanho! (Kátia, seis anos)

Eu gosto da escola porque tem vez que as crianças traz surpresa pra gente, tem vez que todo mundo traz alguma coisa pra todo mundo. É só porcaria o que eles trazem: bala, chiclete. Eu gosto só um pouquinho... pirulito. Pesquisadora: Por que porcaria? Kátia: Porque gruda no dente. Aí quando nós come, nós não escova os dentes, aí dá cárie, né? (Kátia, seis anos)

Ao comparar o cuidado em casa e na escola, a criança tem como referências sua família, a liberdade de poder fazer ou não o que deseja, de sentir prazer ou desprazer em cada contexto. Assim, as mesmas pessoas e a situação vivida podem ser classificadas, na escola ou em casa, como boas ou ruins, de acordo com o momento e o que cada local proporciona de prazer ou desprazer.

Sabe quem cuida melhor? O meu avô. Eu peço pra ele bala – de vez em quando eu como, né? Mas eu não gosto de comer todo dia, faz mal, não faz? Meus irmãos compraram salgadinho, eu nem comi. Quando eu vim da escola, tava salgadinho no chão. Eu falei: quem comeu salgadinho? Eles falaram assim: não te interessa! Eu falei: vocês compraram salgadinho e nem deixaram pra mim? (Kátia, seis anos)

Na escola e em casa elas são crianças que gostam de estar com outras crianças, brincar, desenhar, assistir a filmes, serem cuidadas e aprender sobre o mundo que as cerca.

Em casa, minha mãe cuida de mim e meu pai. E a Edna cuida de mim na escola. Na escola é melhor porque é legal brincar, fazer desenho. (Adão, seis anos)

Em casa, quem cuida de mim é o pai e a mãe. Na escola, as professoras. Sinto saudade da Ana que saiu. Em casa, é diferente da escola. Na escola, eu gosto de brincar e pintar. Gosto de ficar aqui, de brincar com meus amigos e, em casa, eu gosto de brincar com meu irmão, com meus priminhos que moram no fundo. A prima mora em cima. Na casa, eu gosto de brincar e ver TV. Gosto de purê de batata. O papai faz melhor que minha mãe. O pai, quando chega, faz a comida. Ela chega um pouco atrasada, primeiro vai no trabalho e na escola. Eu já conheci a professora dela. Meu pai no trabalho fala com as pessoas, faz excursões, fala com os motoristas. Minha mãe constrói telefone. (Wilson, seis anos)

A relação de afeto estabelecida com os amigos e educadores da escola amplia a que estabelecem com a família e amigos em casa.

Em casa, é um pouquinho mais diferente. Na escola, às vezes, a gente fala: Ah, André faz aquilo, faz isso ou aquilo, por favor? Às vezes, eu peço e sou educada. Por favor, Edna, me dá uma folha? E ela me dá. Em casa, é um pouquinho diferente. Porque eu tenho minhas duas pastas, a do azul e do verde (refere-se ao material das duas salas que frequentou nos últimos dois anos), aí fica difícil dividir as coisas, e tudo fica difícil em casa. Porque tá assim, meu estojo do Leão e o vídeo. Aí, fica difícil se eu desenho ou assisto. Em casa, eu gosto de brincar e comer.

Na escola de brincar, desenhar, assistir o Sítio e de comer (Karen, seis anos).

Nas falas das crianças, fica evidente que percebem a escola como um ambiente onde a rotina é organizada, as atividades programadas e com regras de convivência social, enquanto observam a casa como um espaço onde têm maior autonomia na escolha do que desejam fazer a cada momento. Quando se referem à casa, elas nunca usam a expressão aprender, ficando evidente que percebem a escola como ambiente educativo.

Gosto desta escola. Não gosto da sopa e de dormir. O resto gosto de tudo. Não gosto de ficar de castigo. E dos amigos que batem. Quando não deixa brincar no parque. (Karen, seis anos)

A gente aprende lição, letra de forma, receita, igual a gente aprendeu uma receita de brigadeiro. (Rafael, cinco anos)

Na escola gosto de brincar, fazer lição e das professoras. Em casa, de brincar, de ver TV e só. (Anita, seis anos)

Na escola, aprendem não apenas com o educador durante as atividades pedagógicas, mas também com as outras crianças. Elas contam aos pais, aos profissionais e à própria pesquisadora, suas vivências, tentando compreendê-las, seja na forma de um relato, desenho, sonho, fantasia ou brincadeira. Paula, quatro anos, desenha um céu e explica sua compreensão dos fatos que ouviu na igreja aonde vai com sua mãe.

É o céu. Pesquisadora: Quem está no céu? Paula: Deus e as mães que morreu. Elas não gostavam de Deus, e foi pro inferno, as pessoas não gostavam das crianças, Deus criou as crianças pra outras mães. Pesquisadora: Você vai à igreja? Paula: Vou. Às vezes, eu não vou, às vezes, eu vou, de noite não, só de manhã, quando está sol. Meu pai está no outro céu. Pesquisadora: Que céu? Paula: De Deus. Pesquisadora: E as mães que morreram? No céu da igreja. Deus cantava, gritava. De manhã eles gritavam e falavam que seus filhos foram para o inferno, pras mães não fazerem mais isto. Aí, as mães gritaram. Aleluia. Aleluia. Os pais morreram. A mãe não quer mais o filho. (Paula, quatro anos)

Na escola, as crianças têm a oportunidade, com a mediação dos educadores, de relatar suas vivências e compreender a realidade percebida em cada contexto, desde que suas histórias, que a princípio parecem estranhas, sejam ouvidas com atenção.

A diversidade cultural das famílias faz da escola uma teia de relações nas quais os diferentes costumes, crenças, valores e conhecimentos se entrecruzam e constituem o contexto de desenvolvimento das crianças, mediado pelos educadores. As crianças dramatizam os rituais religiosos vividos em diferentes igrejas e centros de oração, aonde vão com suas famílias. Pereira (1997) encontra o mesmo fenômeno entre as crianças da sociedade Awuê – Xavante, que dramatizam os rituais de seu povo. A diferença entre as crianças Xavantes e as entrevistadas é que estas últimas vivenciam rituais diversos, que não são necessariamente compartilhados e aceitos por todos.

Porque é vó, pai, todo mundo da família delas é crente, né? Quando elas eram menorzinhas, elas ficavam cantando, punham a mão na cabeça dos pequeninhos e falavam “sai, sataná!”. A gente ficava olhando e eu falava: mas Karina, o que é isso? E ela: é da igreja. O outro não falava nada! Hoje em dia ela não faz mais isso, ela já tá maiorzinha. Mas, de vez em quando, ela ainda canta, brinca de igreja no parque, no anfiteatro. Um dia, eu sentei com elas e falei: vamos brincar de igreja? Aí, a Karina ficou de pé lá atrás, eu queria entender

a brincadeira, a sua prima estava cantando uma música de igreja, eu perguntei – Priscila, o que você é? – Eu sou professora da escola dominical. Como a Karina canta muito bem, pedi: canta, Karina, uma música... E ela falou: não, eu sou o pastor, eu tenho que ficar aqui atrás. (Educadora do módulo azul).

Os educadores tentam negociar com os pais as limitações impostas pelos valores religiosos, mas algumas crianças já internalizaram os princípios dos pais e os seguem. Na observação das atividades realizadas na semana de carnaval, crianças fantasiadas e organizadas em blocos, cantavam e dançavam marchinhas tradicionais. À frente, ia Priscila, de família evangélica, carregando uma cesta de flores, representando a jardineira. Falou que gostava de carnaval, mas não dançava “porque eu sou da igreja, a igreja não deixa”. Esta foi a estratégia dos educadores, para que participasse sem desobedecer aos princípios religiosos e, ao mesmo tempo, sem excluí-la.

A Priscila e a Karina são evangélicas, eles não dançam, não deveriam dançar. Trabalhar com este lado da religião, do pai e da mãe é difícil. Ia ter uma festa e pedi para o pai trazer uma camiseta para ela dançar, ele não concordou, disse que ela não viria mais. Conversamos com a Coordenadora e Diretora primeiramente, depois com o pai. Explicamos que era para o desenvolvimento físico, o lado artístico da criança, que a criança não estava se exibindo, não era uma dança e, sim, uma apresentação para os pais do que aprenderam e foi trabalhado o ano inteiro. Aceitaram. Elas estão dançando, mas têm músicas que elas não dançam. Tipo assim, essas músicas, dança do motinha, esses “funks”, elas não dançam. Elas se isolam e não dançam. Elas não dançam porque já é trabalhado em casa. Elas ficam no cantinho, só olham. A Priscila, que é bem gordinha, às vezes, dá uma requebrada e fica na dela (sorri). (Técnica de Enfermagem B)

A escola tem uma função importante na ampliação do conhecimento pelas crianças que, ao levarem as experiências nela vividas para casa e vice-versa, constroem uma rede ampla de relações.

Porque tudo o que ele faz aqui, ele leva pra dentro de casa. Evidente que a gente, no dia-a-dia, a gente procura desenvolver alguma coisa com ele fora da escola, mas tudo o que ele faz fora da escola, ele tem que trazer para o amiguinho saber, e o que ele pega daqui ele leva pra dentro de casa. Porque a gente tem que saber, então, tem uma inversão da situação, né? O que às vezes em casa ele aprende com a gente, ele quer trazer aqui e os daqui... (Pai do Wilson, seis anos)

Esta ampliação de experiências nem sempre é considerada positiva pelos pais, pois ela ocorre sem uma seleção sobre o que consideram adequado ou inadequado, de acordo com seus princípios.

Agora o ruim, infelizmente, aprende muita coisa errada, também, de outras crianças, não da creche em si. Aprende com as outras crianças. Palavrão. Eu converso muito com ela. Se bem que ultimamente ela não tem falado nada, ela pergunta: isso é feio né, mamãe? Eu falo: é. Um carro parou ao meu lado, buzinou, eu falei: esse idiota! – Mamãe, não pode falar, isso é palavrão! Em casa, ela não tem falado. Tem muitas criança, não sei se vem de onde eles moram, que brincam com armas, isto eu sempre achei muito complicado, meio difícil. A Rute contava e eu via muito as crianças com aquelas armas. Eu já comentei com o educador várias vezes. Eu achava, do meu modo de pensar, que eles não deveriam permitir este tipo de brincadeira, tentar tirar isso da cabeça da criança. Ele me disse:

a gente até pode fazer isto, mas os pais não se incomodam, é o meio em que eles vivem. Esta coisa da música do Tchan, por exemplo, não dá para segurar porque a televisão... Eu acho que deveriam utilizar músicas mais infantis, menos modismo, mais educativas (Mãe da Rute, três anos).

O campo da pesquisa foi a escola e não o ambiente familiar, assim, observaram-se mais evidências do que a criança traz da família para a creche, do que o contrário. Entretanto, por meio das próprias crianças e do relato de seus pais, foi possível saber o que falam ou expressam em casa. Além das músicas e histórias que contam aos pais e irmãos, elas citam o nome das educadoras e das crianças que gostam, ou que fizeram alguma coisa que não aprovaram, como colocar de castigo, dar bronca, brigar, bater.

A escola tem de bom que as crianças fica amiga das crianças. De ruim, é quando bate na pessoa. De vez em quando, é o Pedro, de vez em quando, é a Débora, de vez em quando é... A criança que bate fica de castigo. É ruim, porque fica sem brincar, fica separado. Outras crianças vão para o parque e outras crianças ficam na sala. Eu conto tudo para minha mãe. Conto tudinho. Eu conto que eu que comecei, eu conto tudo que aconteceu. (Kátia, seis anos)

Não apenas Kátia, mas outras crianças mencionam que a principal dificuldade vivenciada na escola é lidar com os conflitos entre os colegas, aprender a se defender, a expressar seus desejos e respeitar o desejo do colega que, às vezes, o impõe batendo, empurrando, retirando seu brinquedo, ou seja, vivências intrínsecas ao processo de construção de identidade e socialização.

Galvão (2004) identifica e analisa os conflitos que ocorrem entre crianças e professora de uma pré-escola e classe de maternal, concluindo que a análise dos conflitos entre as crianças constitui lente privilegiada para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar.

Para esta autora os conflitos podem ser positivos ou negativos, no sentido de que fazem parte do processo de desenvolvimento infantil. Todavia os educadores precisam percebê-los, identificar o que os desencadeia e como intervir, para que não resultem em sofrimento à criança ou em violência. Os conflitos podem ser desencadeados em decorrência da organização do espaço, do planejamento de atividades pedagógicas inadequadas para a idade ou pela intervenção da própria professora.

Eu gosto de tudo aqui na escola. Eu não gosto de bagunça na sala e no parque. Um bate no outro e aí eu conto para as professoras, porque eu não vou deixar um assim, batendo no outro. E pro pai. (Wilson, seis anos)

Eles contam aos pais que não conseguem resolver os conflitos sozinhos, ou talvez, como imaginam que devam fazê-lo, tendo como espelho o mundo dos adultos. Eles também contam à professora, buscando ajuda, e esta, quando não consegue solucionar, recorre ao Coordenador Pedagógico ou ao Diretor.

Quando o amigo bate, eu falo pra professora e ela deixa de castigo. Ficar pensando no cantinho da sala (Adão, seis anos)

Marcos e Rafael pisaram na cara do meu amigo, Fábio. A Diretora falou que dava uma chance pros dois, se houvesse mais uma bagunça dos dois, ela ia expulsar os dois. Ela fez muito bem, porque o Fábio é meu melhor amigo. (Wilson, seis anos)

Os educadores acabam utilizando recursos que nem sempre são eficazes ou considerados adequados do ponto de vista pedagógico, como reclamar aos pais e colocar “para pensar”. Esta é uma metáfora de “colocar de castigo”, que também é compreendida pelas crianças e famílias, mas

sabem que isto significa uma punição.

Conto para as professoras. Ela põe eles de castigo. Não pode brincar nem juntar com os amigos, fica sentando sem fazer nada, até a hora do parque. É ruim. (Wilson, seis anos)

Colocar uma criança sem atividade, no canto da sala, isolada, “para ficar pensando” sobre o que fez, é baseada na concepção de que a criança reflita sobre seus atos de forma semelhante aos adultos, assim como pelo desconhecimento da importância do movimento no desenvolvimento infantil.

Para Wallon (1979), o processo ideativo na criança é, inicialmente, projetivo, ou seja, projeta-se em atos, sejam eles mímicos, na fala ou mesmo nos gestos da escrita. À princípio, o movimento desencadeia e conduz o pensamento. A função simbólica, embora se desenvolva no final do segundo ano, ainda continua apoiando-se nos gestos. Imobilizar uma criança pequena, seria o mesmo que a impedir de pensar.

Galvão (2004) analisa que esta precária compreensão do movimento no desenvolvimento infantil não pode ser atribuída apenas à falta de conhecimentos teóricos pelo professor, mas também significa a presença de um modelo fortemente calcado na disciplinarização dos corpos, que exerce decisiva influência sobre o olhar e ações do educador. Segundo Foulcault (1987), diferente do castigo físico, a disciplina visa a dor moral.

Os educadores nunca usaram o termo “castigo”, mas podia-se observar nas salas, em algumas ocasiões, crianças sentadas isoladas em um canto, em evidente situação disciplinar. Estas percebem que a atitude do educador não é totalmente aprovada na instituição e procuram, sempre que possível, “denunciar” o fato. Tiago, seis anos, ao ver a Diretora da creche andando no pátio ao lado da pesquisadora, perguntou a esta última, em voz alta: “Posso sair do castigo?”. A Diretora ficou constrangida, negou que a equipe adotasse castigos e comentou que a criança estava usando uma estratégia para rebelar-se contra o limite imposto pela educadora. Nesta prática, a ambiguidade é percebida e vivida pela família, como se observa no bilhete enviado pela mãe de Rute à educadora do seu filho.

Nana,
Bom dia.

Gostaria se possível, me informar diariamente se a Rute almoçou, pois ontem ela disse que não quer almoçar, disse também que chamou a coleguinha de feia e foi castigada e fugiu do mesmo.

Peço que quando fugir do castigo, não releve, pois ela está impossível, parece que a volta à creche a deixou pior. Tenha um bom dia!

Beijos - S.. / 06.02.2002

Quando se pergunta a esta mãe se ela concorda ou não com a forma de disciplina, ela titubeia, fala da contradição percebida, quando compara a queixa da filha com a resposta da educadora a seu bilhete e finaliza mencionando que confia mais na equipe da creche, pois a filha “nem sempre fala a verdade”.

Olha, não é que eu não concorde, até concordo, porque a semana passada mesmo, ela me contou que havia ficado de castigo. Eu não sei bem porque, acho que por causa de um coleguinha. E eu perguntei: o que você fez? E ela me disse que havia saído do castigo, então, mandei uma carta para a Nana: a Rute me contou isto, isto, e isto, por favor, quando você puser de castigo, por favor, não releve, não releve. Ela tá de castigo, põe de castigo mesmo, né? Ela me respondeu que, pela filosofia da escola, eles não costumam aplicar castigo. Que ela fugiu da roda de conversa. Que eles não usaram de castigo. Pela resposta, eu entendi que elas acharam que eu não tivesse gostado, ao contrário, acho que se a Rute faz alguma coisa de errado, ela tem que ser castigada. Eles falam que não colocam de castigo, eu também acho que não. Castigo que eu falo é deixar sentada num canto, privar de uma brincadeira que ela goste. Eu tenho confiança na escola. A Rute me falou uma

coisa e a Nani me falou outra, mas a Rute nem sempre me fala a verdade. – Ah, eu fiquei de castigo. – E como era o castigo? – Ah, eu fiquei no cantinho. Normal (Mãe, da Rute, três anos)

As crianças, cientes de que, em algumas ocasiões, os adultos desejam manter, uma boa impressão uns aos outros, usam esta percepção para lidar com a autoridade daqueles que compartilham de sua educação e tentam negociar os limites impostos, ora apelando para um, ora para outro.

As mães referem-se: se eu chamo a atenção, meu filho fala: eu vou falar com a Lúcia! Então, a mãe acha que a gente está invadindo demais a vida dela. Elas falam: se eu não dou as coisas, se bato, elas falam assim: eu vou contar pra Lúcia que você me bateu. O mesmo acontece com a gente, a criança fala: eu vou contar pra minha mãe que você me colocou aqui pra pensar, hein? Ou: eu vou contar pra minha mãe que você brigou comigo! (Educadora do Módulo Laranja)

Mas este recurso infantil pode ser esgotado pelo fato dos pais e educadores deixarem de atribuir legitimidade às constantes reclamações dos filhos, formando uma espécie de aliança entre si, na medida que adquirem confiança uns nos outros.

Tem uma idade em que eles batem mesmo, brigam demais, mas, aqui, no Módulo Azul, não. Então, você tem até mais liberdade de tá falando: olha, seu filho hoje bateu em não sei quem, seu filho hoje sofreu não sei que. Aí tem mãe que fala assim: mas ele também não para quieto. Ou o pai que diz: a mãe dele coitada, quase fica louca! – Oh, o fulano bateu num amigo dele hoje ou ele apanhou. – Ah, mas ele bate também! A mãe já vem com a resposta, então, nessa turma não tem esse conflito. (Educadora do Módulo Azul)

As queixas da criança sobre as ocorrências na escola e que, no início da relação, podem desencadear um conflito entre profissionais e famílias, vão se naturalizando, “os pais já são assim mais calejados” o que, pode significar insensibilidade dos adultos a eventuais pedidos de ajuda infantil.

Ah, de batê conta, agora se ele bateu, ele não conta. Daí a família vem conversar, vem saber o porquê que bateu. Essa turma já são assim mais calejados. Então, os pais falam: eu queria saber porque que ela apanhou, ela fez alguma coisa? As mães se preocupam porque a criança bateu ou porque apanhou. Alguma coisa ela deve ter feito para apanhar. – Não vem dizer que meu filhinho que só apanha! (Educadora do módulo azul)

Em sua entrevista, Karen relata, com expressão ressentida, que uma das educadoras não acredita no que as crianças falam, especialmente nas situações que envolvem conflitos intragrupos.

A escola às vezes, fica boa, às vezes, fica má. Mas ela fica muito mais boa. Fica má quando a gente faz um pouquinho de bagunça, quando a gente bate nos outros, como um dia, o Adão bateu na cabeça do Carlos e ficou uma testa, aí tava saindo sangue, a escola ficou brava. A Nana fica mais ainda, ela não acredita na gente, ela pensa que é fofoca (ressentida). A gente fica bom, às vezes, fica... Como por exemplo, se o Léo bate em mim, aí eu falo para a Edna. Aí ele fica com uma carinha de anjo, igual da novela. Então a gente tem que falar a verdade. Tem, às vezes, que é a roda da verdade... (Karen, seis anos)

A criança apreende um mundo, que é recortado e mediado, tanto pelas condições de vida como pelas percepções, valores, crenças, conhecimentos e escolhas dos adultos responsáveis por seu cuidado e educação, seja na escola ou em casa. Aprendem as regras sociais, a convivência entre homens e mulheres, entre os mais fortes e os mais fracos, entre os mais passivos e mais agressivos, entre menores e maiores, entre adultos e crianças. Assim, elas vão se socializando, aprendendo a lidar com as contradições, usando os próprios recursos para chamar atenção sobre suas necessidades.

A Kátia contou pra mãe que a amiga tava batendo nela todos os dias, que ela apanhava: todo dia, eu apanho da Débora. Aí, a mãe veio até aqui a creche: eu vim saber porque a Kátia falou que todo dia apanha da Débora. Eu falei: olha, isso não está acontecendo, porque a gente não está vendo, e elas não estão reclamando! Então, eu fui conversar com a Kátia: você falou pra sua mãe isso, isso? – Ah não, não foi a Débora, foi a Tais. Eu falei: mas Kátia, você fala outra coisa pra sua mãe. Aí perguntei para a Débora: o que aconteceu? – Ah, eu belisquei a Kátia, porque ela me empurrou da balança. Perguntei para ela: Kátia, aconteceu isso. Mas é todo dia que acontece? Ela falou: não, foi só aquele dia da balança. Aí, eu percebi que a Kátia tinha mentido pra mãe e comecei a conversar com a ela: por quê você mentiu pra sua mãe? Aí, ela veio com a resposta: porque a minha mãe não tem mais tempo pra mim, ela arranjou um namorado, toda noite o namorado está na casa dela. Então, ela tava querendo chamar a atenção da mãe, porque a mãe não tem mais tempo pra ela. Por isto, que eu falo que essa nova formação de família é complicada pra eles, então, eles passam uma semana na casa do pai que tem uma namorada que tem uma filha de outro casamento e a mãe que fica em casa toda semana, arrumou um namorado que dorme lá dentro... (Educadora do Módulo Azul)

Nem sempre os adultos, dão conta do quanto as crianças observam, compreendem e ressignificam o que vivem, em um ou outro ambiente, denunciando intimidades que eles nem sempre desejam ver reveladas.

Eu moro com minha mãe, meu avô e meus irmãos. A minha avó já foi embora de casa, porque brigavam muito, um xingava o outro. Pesquisadora: você ouvia? Kátia: ouvia. Não podia nem dormir. De tanta raiva que eu tava dos dois, eu vomitei na escada. Agora eles não brigam mais, porque um separou do outro. (Kátia, seis anos)

A curiosidade e a grande sensibilidade das crianças, associadas ao fato delas serem consideradas na infância, incapazes de cumprir as regras sociais impostas aos adultos, como as de discrição e privacidade, separando o público do privado, paradoxalmente, tornam-nas excelentes informantes, do ponto de vista do interesse do adulto em práticas de dualidade.

O que dizem algumas crianças sobre estar em “quarenta”

As crianças entrevistadas no contexto atual são de classe média, com pais que cursaram universidade, residentes em São Paulo ou cidades próximas. Clara, quatro anos, filha única, está sob cuidados da mãe, professora de artes, e do pai, músico, que estão em trabalho remoto, com a renda comprometida pelo cancelamento dos eventos artísticos. Os professores de Clara entram em contato com ela por meio remoto, mas ela diz que não gosta porque “não dá para ver o coração”, ou seja, ela sente falta da presença física. Ela diz que prefere jantar na escola, pois “come sozinha”, e após a mãe argumentar que ela também pode fazê-lo em casa, ela retruca: “mas é muito”, talvez se referindo a insistência materna para comer. Em convivência apenas com adultos, ela

refere saudades de brincar com amigos. Tem “escrito” cartas aos colegas, enviadas pelo correio e recebidas com alegria pelos colegas que como ela se expressam por garatujas, desenhos e colagens com a colaboração materna.

Estela, 6 anos, é a filha mais velha de um casal cujo pai continua trabalhando e a mãe, enfermeira, mas em trabalho parcialmente remoto. A família mudou para uma nova casa, em outra cidade, próxima a São Paulo, e Estela iniciou o primeiro ano de ensino fundamental em março de 2020. Foram muitas mudanças para Estela, Olivia e o irmão de 9 meses. Em conversa com a mãe que nos envia a gravação:

Mãe: oi Estela, o que você está achando de ficar com a sua família em casa? Estela: eu estou gostando. Mas, de ficar aqui trancada não estou gostando não. Mãe: você está com saudade da escola? Estela: mais ou menos. Mãe: por quê? Estela: porque eu queria tirar férias. Mãe: mas você não está de férias? Você não está o tempo todo em casa? Estela: e que não dá para sair. Mãe: mas você está com saudade de ir para a escola? Estela: mais ou menos também. Mãe: por quê? Estela: porque eu não gosto muito de estudar. Mãe: mas você queria tanto aprender a escrever? Estela: mas agora eu já sei. Mãe: mas a gente tem que estudar a vida inteira. O que você acha desse negócio de Coronavírus? Estela: acho ruim, porque a gente tem que ficar o dia todo em casa. Mãe: então você quer ir para a escola? Estela: não, porque não gosto muito de estudar. Mãe: mas você gostava da sua outra escola? Estela: da EMEI sim. Mãe: mas qual a diferença de uma e outra? Estela: porque eu brincava com a Maria Olivia. Mãe: mas aqui você não brinca? Estela: brinco, mas é chato. Mãe: mas você não tem uma amiguinha aqui? – Sim, tenho, a Julia.

Laura, segunda filha de um arquiteto em trabalho remoto, mãe farmacêutica de um hospital público do litoral de São Paulo, em trabalho presencial, no segundo ano de ensino fundamental diz: “prefiro fazer atividades em casa, é mais rápido, as aulas na escola demoram muito. É chato ter que vestir o uniforme, sobra mais tempo para jogar com a minha irmã, assistir televisão”. Benjamim, 6 anos, iniciou o primeiro ano de ensino fundamental na mesma escola onde frequentava a pré-escola. Tem amigos antigos e novos, faz amizade “fácil”, como diz a mãe. Disse que gosta de ir para a escola e carregar a mochila dele, de tomar lanche com os amigos, e tem achado “chato” as atividades remotas. Enviou um desenho com a mochila e jogando futebol, o que mais gosta de fazer na escola. E outro com uma televisão, lápis e um desenho expressando o que mais gosta de fazer em casa: desenhar e assistir filmes.

Considerações Finais

As famílias, como as crianças, não são grupos estanques ou isolados do contexto social mais amplo. Elas sofrem as consequências das crises socioeconômicas, do desemprego, da violência social e, nesse momento, da pandemia que transformou a vida de todos. Há famílias que estão passando por uma fase de reequilíbrio entre os diversos papéis de seus componentes, outras que estão enfrentando separação, desemprego, doença mental ou dependência química, repercutindo, muitas vezes, no comportamento da criança na escola. As crianças trazem em seus corpos e em suas falas as consequências das situações vividas lá fora, e isto implica outras responsabilidades aos profissionais da educação, pois demandam a construção de parcerias sólidas, que considerem as diversidades. E, no retorno, é preciso resgatar as suas experiências, suas aprendizagens e sentimentos, para continuar construindo conhecimentos e socialização, associado ao cuidado de si, do outro e do ambiente.

Referências

- FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 16.ed. Rio de Janeiro: Graal,1979.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. São Paulo: Vozes, 2004.
- LÓPEZ, Rosa Maria Monteiro. **Uma família institucional à brasileira: a experiência na Aldeia Infantil SOS**. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. **Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche**. Interface (Botucatu) [on-line]. 2007, vol.11, n.22, pp.257-270. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832007000200006>.
- PEREIRA, Ângela MNM. **A sociedade das crianças A'uwe - Xavante: por uma antropologia da criança**. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SARTI, Cynthia Andersen; MARANHÃO, Damaris Gomes. **"A creche é o pai"**: instituição pública ou projeção de uma família idealizada? In: Müller, Fernanda (org.) *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. 256 p.
- SAWAYA, Sandra Maria. Narrativas orais e experiências: as crianças do Jardim Piratininga. In: Oliveira ZMR (org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**, p. 31-49, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. **MAM- J Royal Anthropological Inst.**, p. 461-78, 1993.
- WALLON, Henri; RABAÇA, Ana Maria; TRINDADE, Calado. **Psicologia e educação da criança**. Coletânea de artigos publicados entre 1928-1956. Lisboa: Veja, 1979.
- WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. Henri Wallon. **São Paulo: Ática**, 1986.

Recebido em 10 de agosto de 2020.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.