

## CAPÍTULO 3

### AS CRIANÇAS E A AUTORIDADE: O QUE FALAM DE SI E DE SUAS RELAÇÕES ESSES SUJEITOS DE POUCA IDADE?

*Autoridade (lat auctoritate) sf 1  
Direito ou poder de mandar. 2 Poder  
político ou administrativo. 3  
Representante do poder público. 4  
Pessoa que tem grande conhecimento  
em determinado assunto.<sup>1</sup>*

Realizar a passagem de profissional de educação à pesquisadora foi um processo extremamente complicado; o exercício da exotopia revelou-se mais complexo do que eu poderia supor. Por ter me habituado a realizar um tipo de escuta voltado aos não-ditos e aos conteúdos latentes, imaginei que identificar nas práticas das crianças as recorrências e as categorias de análise se revelaria tarefa mais fácil: ledo engano! Perceber nas micro-práticas os atravessamentos da totalidade, embora conceitualmente forneça uma metodologia eficaz para as Ciências Humanas, não é tarefa para amadores, isto é, ou me tornava capaz de realizar pesquisa consistente, ou o perigo de generalizações totalizadoras poderia me afastar dos resultados que retratassem efetivamente as práticas de autoridade em seus níveis macro e micro. Apóio-me aqui no conceito de razão dialética (Ferrarotti, 1983) que permite acesso ao universal a partir do sujeito. A tensão entre o particular e o universal traduz o fato de que

*“... cada comportamento e cada ato individual surgem em suas formas mais únicas e se oferecem como a síntese horizontal de uma estrutura social. (...) Longe de refletir o social de modo mecânico, o indivíduo se apropria dele. O mediatiza, o filtra e o*

---

<sup>1</sup> Michaelis Dicionário Escolar da Língua Portuguesa. São Paulo; Melhoramentos, 2002.

*retraduz, projetando-o numa outra dimensão, àquela que diz respeito à sua subjetividade.” (Kramer, 2003b, p.25)*

Importante sinalizar que o objeto nas Ciências Humanas e Sociais traz em si o subjetivo e o objetivo, pois, como afirma Amorim “*Para compreender pertinentemente um fato social é preciso apreendê-lo totalmente, isto é, de fora, tal como uma coisa, mas da qual somos parte integrante.*” (2004 p.68-69). Para a autora, o objeto é uma construção do pesquisador, pois aquilo que se descola dele, não coincide consigo, se traduz em alteridade, objeto de interesse. O que nas crianças não *aderia* a mim? O que na autoridade me suscitava tantas questões? Por que os limites eram tema sensível a mim?

A entrada em campo se deu no meu próprio local de trabalho. Se, de um lado essa escolha facilitava a observação, na medida em que sempre fui presença constante próxima às crianças, por outro, trazia algumas complicações, já que era associada a uma figura de autoridade institucional, o que aumentava a assimetria de nossas relações. Procurei desde o início marcar as diferenças entre os momentos de pesquisa e de atuação profissional e criei um mecanismo para designar essa diferença. A princípio de forma inconsciente, sempre que realizava observações estava com meu caderno de campo nas mãos. Nesses momentos procurei me conduzir de acordo com o comportamento esperado de uma pesquisadora que desenvolve seu trabalho com crianças – o que nem sempre foi possível, especialmente no início. Porém, sabia que não deveria iniciar, nem terminar brincadeiras, não poderia interferir em conflitos e deveria dirigir qualquer demanda por autoridade à professora que estivesse acompanhando o grupo. (Borba, 2005, Corsaro, 2005, e ainda o Dossiê: "Sociologia da infância: pesquisas com crianças" v. 26 n. 91, Educação & Sociedade).

A lógica adotada, como dito no capítulo anterior, foi a da perspectiva etnográfica onde busquei assumir o papel de participante e me inseri na realidade pesquisada como principal instrumento de investigação. Segui a orientação de, ao tomar como *outro* a criança, Não reduzi-la a um igual, nem encaixá-la numa instância totalizadora: “... *a responsabilização pelo outro significa o estabelecimento de um diálogo que reconheça tanto as comunalidades como as diferenças*”. O

conceito de simetria ética é uma tentativa de resolver essa questão, pois na prática implica em “... *que o pesquisador assuma como seu ponto de vista de partida que a relação ética entre o pesquisador e seus informantes é a mesma, a despeito da pesquisa estar sendo conduzida com adultos ou crianças.*” (Borba, 2005, p.78). Importante ainda é ressaltar que simetria ética não equivale à simetria social; as relações desiguais entre adultos vão interferir na relação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, importa, no entanto, monitorar criticamente as diferenças a partir da reflexividade.

Um aspecto que durante toda a pesquisa adquiriu conformações variáveis, de acordo com o que conseguia perceber a cada momento, foi em que medida eu traria observações que dissessem respeito às práticas dos pais. No projeto, pensei em incluí-las, depois percebi que elas possuíam visibilidade menor do que as práticas das professoras, objeto de observação diária. Por fim, na leitura do caderno de campo percebi que elas estiveram presentes o tempo todo, bastando para enxergá-las, exercitar a exotopia, sair do meu papel de Coordenação e identificar quantas vezes elas se manifestaram durante esse processo. Assim, aqui estão também descritas as falas, ações, relações apresentadas pelos pais das crianças nesse período.

Antes de começar as observações divulguei para os pais quais eram os meus propósitos na reunião de abertura do ano letivo de 2006. Quanto às crianças fui de turma em turma procurando explicar o que pretendia em uma linguagem adequada à faixa etária de cada grupo.

E, fui ao campo...

### **3.1 Recorrências e Categorias: o que se destaca no campo**

A releitura do diário de campo trouxe alguns aspectos que repetiram-se em vários relatos e permitiram a visibilidade de algumas categorias de análise:

#### **3.1.1 A mudança de papel e autoridade: de coordenadora à pesquisadora**

Percebi, em várias passagens do diário que para as crianças, professoras e estagiárias havia dúvidas sobre o papel desempenhado por mim nos momentos de observação. Os comentários brincalhões sobre a minha escrita, revelavam uma tentativa de elaborar essa nova relação que estava se estabelecendo. Os trechos a seguir, exemplificam bem essa questão:

Minha entrada no campo se deu na hora do lanche, quando havia três grupos no refeitório. O Núcleo de Alfabetização, com 13 crianças e a professora, o Núcleo Infantil 2 com 8 crianças e a professora e o Núcleo Infantil 1 objeto de minha observação neste momento, com 13 crianças, a professora e uma estagiária.

Sentei-me num banco, próximo à mesa e comecei a registrar o que via. Léo e Ana Victória me observavam atentamente, possivelmente curiosos com aquela escrita compulsiva. O lanche era composto de biscoito polvilho e milkshake. Nem todos lancham o que é oferecido pelo colégio, pois há a possibilidade do lanche ser trazido de casa. Neste caso, havia biscoitos variados e sanduíches.

A professora do N2 interage com Leo, do N1, perguntando se ele comeria todo aquele biscoito. João Bernardo pede mais. A professora do N1 o atende e oferece mais aos demais, Pedro, que não foi contemplado, reclama e ganha mais. Ana Victória faz chamego com a estagiária. A professora abaixa-se e fala algo carinhosamente com Duda, não consigo escutar. A estagiária me observa como se achasse estranho que eu anotasse tudo. Uma criança aponta algo na parede, as demais olham, é um inseto. Mudo de banco, para observar de um ângulo melhor.

Nesse mesmo relato, identifico uma tentativa da professora de me deslocar a uma função de coordenação:

A professora se aproxima me mostrando um galo na testa da Letícia, perguntando se deveríamos chamar a URMES2. Peço que ela pergunte à coordenadora pedagógica.

Nesse mesmo relato, após o lanche o grupo dirigiu-se ao parque, juntando-se

à turma do N2 que já estava lá:

A professora do N2, inquieta, me provoca: "gente o que é isso que a Flávia tanto escreve? Parece taquigrafia..."

Mais tarde, a professora do N1 interrompe a brincadeira:

"N1, vamos guardar os brinquedos, não precisa calçar o sapato porque nós vamos fazer uma atividade na sala de artes. Pega só a sandalhinha". O Maternal aguarda sua vez de vir para o parque e a areia. Nikolas se destaca do grupo e aproxima-se de mim, sorrindo. Júlia R. reclama que estão guardando tudo e me dá bolo. João Bernardo me pergunta o que estou escrevendo, e ele mesmo tenta resolver: "está fazendo agenda?"

Finalmente, os primeiros indicativos de que a pesquisadora estava sendo incorporada à rotina institucional apareceram nesse episódio, em abril:

A professora olhou espantada e disse não ter me visto entrar // acho que a pesquisa está começando a ser incorporada à rotina do colégio sem maiores sobressaltos como da última vez//. Numa das mesas, Hanna finge chorar e Pedro T. afirma várias vezes: "querida você está chorando!" Como ela não dá atenção, ele comunica ao grupo da sua mesa: "ela não quer brincar". Imediatamente Hanna reage: "quero!".

A aceitação do meu papel no grupo ficou clara para mim diante da ausência prolongada de referências às minhas anotações. Desde março, até junho nada mais foi comentado sobre isso e, nesse período, se havia alguma dificuldade com o exercício da função de pesquisadora, era mais minha do que deles. Os vínculos, no entanto, necessitam de realimentação permanente, o que ficou evidente quando essa questão voltou a incomodar após eu ter passado um intervalo de quase um mês sem poder fazer observações, entre 18 de maio e 14 de junho, quando se deu a seguinte situação:

Eduardo e Layuni estão mexendo numa abelha morta com uma pá e um ancinho de brinquedo. A professora do N2 entra no areal com um ancinho de verdade para misturar a areia. Fala para as crianças: "Vocês sabem o que é isso? Parece um pente!" Lucca responde: "Parece nada!" A professora

---

<sup>2</sup>Empresa de urgências médico- escolares

continua: "parece um pente de dinossauro..." As crianças concordam e ela pergunta: "E dinossauro tem cabelo?" Eduardo, que é um profundo interessado no assunto, responde: "Não, os dinossauros já morreram". Giullia resolve: "Ele penteia o pelo".

Giullia e Eduardo continuavam interessados na abelha morta... Layuni se aproxima dizendo que duvidava que Giullia tivesse coragem de pegar a abelha... Giullia disse que não tinha coragem.

A professora do N2 continuava a conversar sobre dinossauros com Eduardo e Lucca. Eduardo explica que os dinossauros não existem mais há milhares de anos // às vezes ele parece muito mais velho do que cinco anos!// E continua dizendo que eles morreram. Giullia completa: "Por causa do chifre dele!". Eduardo ignora a interrupção e continua sua "aula": " Veio uma bola de fogo de outro planeta e matou todos." A professora resolve desafiá-lo, perguntando como ele sabia que eles tinham existido, já que todos já estavam mortos. Eduardo não se aperta: "Sobraram os ossos!". A professora do Maternal propõe que eles façam uma pesquisa sobre o assunto. Giovanna Carvalho senta-se perto de mim. Puxa meu telefone celular, diz "alô", me agarra. A professora do maternal percebe a cena e diz para todos: "a Flávia está psicografando" // Interessante como um tempo entre as observações já provoca novo estranhamento da minha posição// Lucca encontra um dinossauro de brinquedo e mostra a todos. Eduardo explica: "É um trinicorne e aquele - mostra outro - é um nicerato." // Será que esses nomes existem mesmo ou são inventados?//

Tornar-me o principal instrumento para a coleta dos dados e recolhimento das vozes que me diriam como as situações de autoridade são vivenciadas implicou num árduo processo de construção desse papel de pesquisadora. Relendo o diário de campo, pude perceber quantas vezes me coloquei a partir de outro papel, o de psicóloga ou coordenadora. Alguns fragmentos revelam claramente essa ambigüidade, porém é importante ressaltar que junto à construção da pesquisa fui me construindo, definindo melhor que posição era essa e agora, ocupando ainda um

terceiro lugar - o de autora<sup>3</sup> - percebo um crescimento na minha condição de identificar aquilo que para mim tinha um caráter meio mágico: as categorias de análise. Manter a coerência em apontar as ações que mostravam essa ambigüidade, no entanto, me pareceu enriquecedor para a dissertação, pois, pode funcionar como incentivo para aqueles que consideram que os pesquisadores nascem prontos...

*A decisão de tomar este dia como início das observações não se deveu a nada específico, simplesmente, decidi que era a hora de começar. Antes de ir para o "campo", fui assaltada pela dúvida: será que eu conseguiria tornar meus sujeitos estranhos a mim? E se conseguisse, será que tal fato faria de mim uma estranha para eles?*

*Chegando na sala de artes, peço licença para explicar às crianças o que estou fazendo. Lembro a eles que faço mestrado (uma escola de adultos que a gente estuda depois da faculdade), onde estou fazendo um trabalho sobre as crianças e a forma como obedecem e respeitam seus pais, os professores e os adultos com os quais convivem. Pedro T. diz: "Vou contar para a minha mãe!". Breno completa: "Vou pintar as mulheres: A coordenadora, minha mãe e minha vó Ângela." Letícia prefere contar para o pai. //Tenho a impressão de ter conseguido que eles entendessem em termos mais simples o que estou pesquisando.//*

*Aproveito e vou às outras turmas, explicar o porquê dessa escrita compulsiva. No N3 as crianças entendem bem o que estou fazendo. No N2, após as explicações, Eduardo D. se vira para mim e diz que não entendeu nada! Explico com outras palavras o que pretendo observar. Ele me diz que entendeu. Embora eu não tenha perguntado nada, Júlia R. rapidamente me diz que obedece muito (o que eu sei que não é real), Lívia M. faz uma carinha de preocupada e diz: "Eu obedeço mais ou menos, às vezes obedeço, às vezes não." ( Conheço sua história e sei que ela apanha muito da mãe). Amanda se vira e diz na maior desfaçatez: "Eu não obedeço!" // O que será que significa para eles o termo obedecer? Preciso descobrir.//*

---

<sup>3</sup> Bakhtin apresenta esse lugar de autor exemplarmente em *O autor e o herói*, incluído no volume *Estética da criação verbal*, da Editora Martins Fontes. 1992b.

A angústia de não encontrar as categorias ficava evidente nas anotações de campo...

Tive aula de antropologia ontem, onde discutimos muito sobre as categorias que pulam ou saltam do campo para o pesquisador. Confesso que estou ansiosa, pois parece que só o que pula nas minhas observações são as crianças. Ontem recebi uma sugestão interessante de uma doutoranda que fez uma etnografia na dissertação que foi até publicada<sup>4</sup>: "agora só registre. Não busque interpretar os dados ainda, pois as categorias vão saltar (olha aí, de novo) ao final". Sei que minha dissertação não pretende ser a realização de uma etnografia. Possuo questões bem delimitadas e vou para o campo tentando encontrar respostas para as perguntas feitas no projeto. De qualquer forma, vamos à empiria, depois Sonia terá que se ver com minhas dúvidas, angústias e categorias "não-saltitantes".

As interferências fora do enquadre de pesquisadora marcaram os momentos iniciais do trabalho de campo:

*Gabriel está afastado do grupo, na mesa, brincando com um jacaré. Breno aproxima-se e tenta puxar o brinquedo. Gabriel não permite. Breno muda de estratégia e convida Gabriel para brincar com ele. Gabriel pega o jacaré e se afasta. Breno o segura pela blusa e o puxa até o chão. Gabriel fica estático, rente ao chão, esperando que eu tome uma atitude. Mando Breno soltá-lo. Começa o horário da saída.*

No início, era difícil para mim sair de uma atitude professoral, no mal sentido do termo, extremamente ligada a um realismo que restringe a criação e a liberdade das crianças e dos alunos...

*"Vamos descansar, que daqui a pouco vamos descer para o lanche. Quem já brincou de gatinho obediente?" A psicomotricista explica a atividade que é uma espécie de "seu mestre mandou". Todos devem imitar a gata, que é ela. Ela pergunta como o gato anda e as crianças a seguem, engatinhando. Depois ela diz que os gatos estão com sede e pergunta se gatos bebem água em*

---

<sup>4</sup> Trata-se de Ana Maria Bastos Loureiro que produziu a dissertação: *Cultura, identidade e mediação: o cotidiano de uma professora*. Dissertação orientada por Tânia Dauster na Pontifícia Universidade



copos. As crianças dizem que não e todos simulam lambe a água de pratos no chão. A estagiária pede que eles não encostem a língua no chão de verdade. Como beberam muita água, os gatos "precisam" fazer xixi. A psicomotricista levanta uma perna, imitando um cachorro. Ao mesmo tempo, eu e a estagiária falamos que quem faz xixi assim é cachorro e não gato.

Progressivamente, ao reler o diário, verifico que este comportamento foi cessando, cessando até acabar. Ao final das observações eu havia aprendido a me comportar de forma mais discreta, menos impositiva, mais adequada ao papel que exercia naquele contexto.

### 3.1.2 Intervenções das professoras exercendo autoridade

Freqüentemente pude observar as professoras sendo solicitadas a resolver situações de disputa e de conflito entre as crianças. Algumas vezes a ação da adulta se dava de forma mais dura, em outras, uma fala se inseria no contexto da brincadeira e regulava as ações para que voltassem a acontecer de maneira mais harmônica.

No refeitório, observei a seguinte cena no N1:

Hanna implica com Pedro colocando o pé em sua cadeira, ele pede ajuda à professora que pede a Hanna que pare. Júlia T. estende o prato, a estagiária pergunta se ela quer mais biscoito e a serve, diante da afirmativa.

No areal, se deu a seguinte intervenção:

As crianças misturam-se e se distribuem entre a areia e o parque. Hanna queixa-se que Júlia T. jogou areia fora do areal. A professora do N2 interfere, dizendo que não pode e brinca com as crianças de fazer bolo. Júlia T. convida sua professora para participar da brincadeira, oferecendo bolo para ela. A professora do N1 aceita o convite. Observo Ana Victória agarrada à estagiária. Penso no quanto sua adaptação foi difícil, com sua mãe a esquecendo até tarde no primeiro dia de aula.

Nas ações observadas, percebo duas maneiras distintas de exercer a

autoridade. Em alguns momentos, fica clara a ação afetiva e de proteção do adulto que explica as orientações e limitações impostas, assim como busca oferecer alternativas. Em outros, as ordens são dadas através de falas autoritárias, ordens ou ameaças que encerram a possibilidade de diálogo. Analisando esses padrões identifico na primeira opção uma eficácia maior no objetivo da ação da professora.

Voltando do parque, registrei a seguinte cena:

Breno corre na frente e a professora do N1 pergunta: "quer ficar lá com a coordenadora?", Rapidamente ele volta ao "trem". Em seguida, a professora volta-se para Letícia e manda que ela busque logo a sua sandália antes que o passarinho o leve.

Durante uma atividade pedagógica percebi que a orientação da estagiária provocou, como efeito indireto, uma competitividade das crianças que não me parecia ser o objetivo que se queria alcançar. A limitação imposta não fazia sentido e a pressa também não...

A estagiária não permite que as crianças usem a mão toda para pintar - "só o dedinho" e apressa o Felipe para que termine a tarefa antes da cola "secar". Júlia T. berra que "ganhou", pois terminou primeiro. Na outra mesa, João Bernardo ignora a Júlia T. e diz que "ganhou". Hanna berra que quem ganhou foi ela. Júlia T., indignada, levanta-se e vai à mesa dos colegas falar que quem ganhou foi ela.

Quando o exercício de autoridade busca outros fins que não a segurança da criança, pude verificar uma postura mais impositiva:

A estagiária parece preocupada com a limpeza da sala e avisa às crianças que "quem sujar, vai limpar". Leo conta que fez o Batman. Júlia T. volta do banheiro com a mão lavada e me mostra. A professora avisa que quem tiver lavado a mão pode tirar a camisa de pintura. Júlia T. mostra o cesto onde ficam guardadas as camisas. As crianças voltam a cobrir o rosto esticando a camisa. A estagiária proíbe, dizendo que eles vão ficar sem ar.

Durante essa atividade, Ana Victória, Larhissa e Gabriel praticamente não falaram nada. Percebo que a estagiária tenta corrigir quem a chama de tia, falando o seu nome. As crianças a chamam corretamente uma vez, depois

voltam a usar o "tia".

Quando a criança e o seu bem-estar foram os focos da ação, pareceu haver uma atitude que estimulava a reflexão, numa postura mais próxima da que consideramos dialógica. Os resultados obtidos nesse momento mostraram que a adesão das crianças ao que estava sendo proposto era mais efetiva do que quando simplesmente recebiam ordens.

Felipe cospe nas almofadas e a estagiária o repreende. A professora que voltava do banheiro pergunta: "almofada é lugar de cuspir?" E sugere que as crianças usem o banheiro quando quiserem cuspir.

Em outra ocasião registrei a seguinte conversa:

A professora conversa com as crianças sobre a correria e gritaria que aconteceu na sala enquanto ela as ajudava a lavar as mãos. Pergunta se pode correr na sala, se pode empurrar o amigo, se pode puxar o brinquedo da mão do amigo, - "não, tem que pedir emprestado" - puxar o cabelo do amigo... A professora lembra que o espaço da sala é pequeno para correr, para isso, vão para o terceiro andar. Após acalmar a turma, a professora avisa que vai chamá-los de dois em dois para escovarem os dentes. A estagiária aproveita a deixa e reforça: "também não pode brincar de luta, né Felipe?" A professora diz que estão combinados e se levanta. Felipe diz que não tem o Power Ranger preto, só o azul. Cada um dos meninos começa a dizer quais Power Rangers têm. Léo diz ter um "dinossauro Rex",

A atividade em roda que se seguiu transcorreu de forma calma e tranqüila:

A professora conversa com as crianças sobre os bichos que moram no mar, fala que vai trazer uma foto. As crianças falam em polvo, baleia e jacaré. Nesse momento, as crianças estão calmas, em volta da professora fazendo carinho e dando beijos nela.

Em outro dia, acompanhei uma atividade que envolvia "cozinha experimental", a turma fazia um bolo. As explicações claras sobre o porquê de as crianças não poderem participar do que seria feito no fogão pareceram ter surtido o efeito desejado:

As crianças participam ativamente do preparo da massa e da mistura da

cobertura, parecem empolgados com a atividade. Na hora de levar ao fogo, a professora explica que fogão é lugar de adulto, porque pode queimar e que ela vai colocar o bolo no forno e cozinhar a cobertura. A estagiária e a psicomotricista se dividem e trazem as crianças em trios para observar o cozimento. Parece haver uma preocupação real de que todos entendam exatamente como o bolo está sendo confeccionado. A professora explica que, enquanto o bolo acaba de assar, eles vão subir para ter aula com a psicomotricista e ela vai olhar para que o bolo não queime. O grupo sobe, sem alinhamento, fila ou "trem", porém não há correria ou desorganização.

A posição de adulto quando se reconhece autoridade, no pleno sentido do termo, aquele que detêm algum poder/saber, permite que a onipotência não se instale e admite a honestidade de reconhecer, sem maiores complicações, que o adulto pode errar. A atividade de psicomotricidade relatada a seguir mostra isso:

A atividade se volta para o desenho da figura humana no papel 40 kg. A psicomotricista sugere que o grupo crie um nome para o boneco, para não precisar mais chamá-lo de boneco. Sugere que seja um nome diferente dos nomes dos meninos da sala. Pedro T. sugere Harry, ela desconsidera, Breno continua: "Harry o balde de dinossauros". A psicomotricista não gosta da sugestão e pede ao Léo uma idéia. Prontamente ele sugere: "Léo". Como não pretende usar um nome da sala ela explica porque não serve e cita alguns nomes masculinos que poderiam ser usados: "Bruno, Paulo, Leandro..." Breno não se dá por satisfeito e tenta mais uma vez: "Johny Test". A psicomotricista ri e pede que seja um nome mais simples. Diante do impasse, ela decide que o boneco se chamará Bruno. Larhissa e Hanna apóiam prontamente. Breno pergunta se "é com B, como Breno, Batman, ou Buzz" //personagem do Toy Storie, Buzz Lightyear//. Na hora de escrever, a psicomotricista "erra" e escreve Breno.// Será que a minha presença está deixando ela inibida?// Fala para o grupo que "deu mole"; falou um nome e escreveu outro. O boneco passa a se chamar Breno. A estagiária que estava em baixo, se aproxima e estranha o boneco ter o nome de uma criança da turma. A psicomotricista explica que errou. Breno é convidado a colorir o

short e pinta ele de verde. João Bernardo pinta a blusa de verde mais claro. A estagiária diz que está parecendo o Shrek //Outro personagem da Disney//e João Bernardo reforça: "É. Um ogro!"

Nem sempre a explicação pareceu objetivar uma real compreensão. Eventualmente, sob sua forma, escondeu-se uma postura autoritária que se manifestava de maneira irônica:

A psicomotricista aponta as partes do corpo presentes no boneco Breno, mostrando suas orelhas, olhos, etc. Convida João Bernardo a desenhar um boné. Sugere que seja feito um relógio. Breno pede para fazer. A psicomotricista pergunta novamente onde se usa relógio e Júlia T. responde que é no braço. Em seguida, a psicomotricista chama atenção para o fato de que a mão do boneco Breno não tem dedos e pede que as crianças verifiquem as suas mãos, se têm dedos e quantos. Começa a contar junto com eles: "1, 2, 3 4, 5". Léo diz que tem 6, ela afirma que "o 6 é na outra mão". Pedro T. é convidado a desenhar os dedos da mão do boneco, enquanto Ana Victória faz os da outra mão. A psicomotricista orienta a contagem.

Ao meu lado, Pedro T. e Breno contam suas unhas, enquanto a psicomotricista pergunta a Lahriça quantos dedos têm no pé. Ela responde 6. A psicomotricista brinca: "Meu Deus é a Daniella Cicarrelil!" Breno levanta e corre. A psicomotricista pergunta se agora é hora de correr, e diz que quando for a hora, o Breno vai ficar sentado, pois vai estar cansado demais para correr de novo. Felipe rapidamente diz que vai brincar e Léo reforça: "de pega-pega"

Outro aspecto que chamou minha atenção na relação das professoras<sup>5</sup> com as crianças foi a afetividade que circulava permanentemente em suas interações, bem como a capacidade dos adultos de penetrarem no universo lúdico para através dele atingirem determinados objetivos. Pareceu-me que esse fato de alguma maneira contribui para que a autoridade dos adultos e a assimetria nas relações de poder fossem mais facilmente aceitas.

Júlia T. se ofende e sai da casa de bonecas, pedindo ajuda à

professora e queixando-se de ter sido arranhada // estranho, pois não percebi ela sendo machucada. A sensação que me vem é que para fazer a professora dar a devida gravidade à sua reclamação, é necessário incluir uma agressão física no relato// A professora chama Hanna que se justifica, dizendo que estava brincando de manicure. Ela entra na brincadeira e pergunta que manicure é esta que machuca seus clientes. Volta-se à Júlia T. dizendo que foi sem querer e recomenda que Hanna faça a unha devagarzinho. Júlia T. se afasta em direção ao escorrega, Hanna faz uma cara de choro, depois muda de idéia e convoca João Bernardo.

O elogio da psicomotricista e a incorporação das sugestões das crianças às atividades também exemplificam o a maneira afetiva dos adultos relacionarem-se com as crianças, o trecho já citado se presta a este exemplo também:

No final da brincadeira de "gatinho obediente" a psicomotricista começa a desacelerar a atividade, diz que agora que estão de barriga cheia, vão descansar na areia da praia, o sol está se pondo, fica de noite. Todos os gatinhos adormecem. O sol nasce os gatinhos acordam e vão mergulhar no mar. Todos simulam brincadeiras na água; A psicomotricista finge mergulhar e soltar bolhas. Breno fala que esqueceram de pegar as pranchas. A psicomotricista incorpora a sugestão à atividade. Alguns ficam de pé sobre a prancha. A estagiária pergunta que tipo de gato é aquele. As duas fazem trocadilho com o tipo de gato (bicho ou homem bonito). A atividade termina. A psicomotricista pergunta: "Quem foi gatinho obediente" e ela mesma responde que todos estão de parabéns e propõe que batam palmas para eles mesmos. As crianças aplaudem. Em seguida, rememora todas as atividades feitas naquela aula e pede que quem tirou o sapato calce novamente para beber água, lavar as mãos e descer para o lanche.

A próxima observação foi feita no parque, pela manhã, durante o horário de entrada. Havia 6 crianças inicialmente, com idades variáveis entre 1 e 5 anos. Duas professoras estavam presentes. Aqui também pude identificar a participação do adulto nas brincadeiras e um prazer autêntico nessa relação:

---

<sup>5</sup> A psicomotricista é tratada no diário de campo como professora, como as demais.

A professora do maternal estimula Pedro, menino de um ano, que está subindo o escorrega: "subiu o primeiro, subiu o segundo." Alice está na fila para subir, a professora passa a sua frente e diz que é a sua vez, parece provocar a criança para ver qual será a reação e continua "implicando": "você não sabe subir, sabe?" A outra professora responde: "sabe sim!". Organiza-se uma brincadeira em torno do escorrega; todos descem. A professora do maternal coloca-se na descida e recebe com carinho cada um dos que descem.

Outra atitude que observei foi a de solicitar ou auxiliar as crianças quando se tratava de reparar algo. De certa forma, o adulto mostrava que o comportamento inadequado não gerava simplesmente punição ou bronca, mas trazia conseqüências para o coletivo que poderiam ser revertidas ou minoradas pela ação corretora.

Chegaram João Paulo e Rodrigo. Giullia organizou uma brincadeira que consistia em encher baldes de areia. Eduardo disse que tinha cocô no balde da Layuni; ela ignorou. As crianças enterravam o dinossauro e relataram isso. Giullia queixou-se que Eduardo jogou areia em seu olho. Lucca aproveitou e começou a jogar também. Giullia ordenou: "Pára!" A professora do maternal interferiu, mandou parar e limpou carinhosamente a menina. Pediu que o Lucca a ajudasse nessa tarefa e que desse um beijo na amiga para se desculpar, rapidamente ele respondeu: "Ela não quer!" As duas professoras afirmaram que ela queria sim e ele, já nervoso, respondeu: "Ela está me olhando...". As professoras insistiram que ela estava esperando. Lucca fez o que foi solicitado muito a contragosto. Eduardo brincava de dar comida ao dinossauro e ordenava: "Come!" // imediatamente lembrei que Eduardo é uma criança com dificuldades alimentares e que volta e meia é um dos últimos a terminar o almoço no refeitório.// A professora do N2 começou a brincar na areia junto com as crianças. Eduardo e Giullia estavam dando "banho de areia" no dinossauro. A professora do N2 propôs ao Lucca: "Vamos dar banho no nosso também?" Lucca não concordou, mas a professora insistiu e disse para fingirem que era água. Em seguida, a professora do N2 falou: "Coitado, ele é neném, não sabe nadar!"

Imediatamente as crianças "afogaram" o filhote. Começou uma provocação das crianças, que se uniram para implicar com a professora. A brincadeira agora era afogar o filhote para a professora salvar. Giovanna C. virou um balde de areia em cima de sua cabeça e a professora do maternal se afastou com ela para lavá-la. O prazer das crianças na ação "sádica" era visível.

O sadismo, num momento inicial do desenvolvimento infantil, é esperado, porém, cabe ao adulto exercer sua função de contenção, isto é, permitir que ele seja vivenciado dentro de condições seguras, tais como nas histórias ou brincadeiras infantis e não se dirigindo aos demais.

Eventualmente foi possível encontrar situações em que o adulto errou a direção de sua bronca, foi injusto, ou exagerou na resposta a determinada ação das crianças. Interessante nesses momentos identificar como reagiram. No areal aconteceu o seguinte:

Rodrigo aproximou-se de Lucca para brincar, porém Lucca disse para ele que o dinossauro era seu. Rodrigo se afastou, indo brincar com outras criança. Lucca irritado chutou areia em sua direção. Giullia se aproximou do Lucca quando ele voltou a brincar na areia e ele gritou, como se ela fosse derrubar seu montinho. A professora do N2 virou-se e deu uma bronca no Rodrigo, que nada tinha a ver com o ocorrido. Rodrigo não disse nada.// Fiquei me perguntando quantas broncas indevidas seriam dadas diariamente e se possuíam um efeito contra a auto-estima das crianças. Tive a sensação que eles não se afetavam muito por essas broncas, como se elas não tivessem a menor importância.// A professora também repreendeu aquele que gritou, dizendo que ele tinha que aprender a brincar junto com o amigo. Pouco depois, Rodrigo brincava na areia, misturando o conteúdo de um balde. Lucca aproximou-se. Rodrigo virou-se dizendo: "Estou mexendo." Lucca topou dividir o balde e eles conseguiram brincar juntos.

Numa situação de sala de aula, no N3 observei cena semelhante. Diante de uma atitude de sanção injusta do adulto, as crianças parecem lembrar-se de sua condição de assimetria e superam o conflito inicial deixando de lado os benefícios



ou prejuízos provocados pela repreensão incorreta. Esta observação foi feita pouco depois da eliminação do Brasil na Copa do Mundo.

Um grupo brincava de lego, a professora estava lendo e respondendo às agendas e outro grupo desenhava. As crianças começaram a montar uma torre com lego. Paulo Victor disse que era da Alemanha. Sarah confirmou dizendo que era porque esta torre ficava na Alemanha. Havia uma seqüência de cores na montagem da torre. Lucas, em dúvida, perguntou qual seria agora. Sarah disse que resolveria o problema dele e continuou: "não vale branco com branco, nem vermelho com vermelho." Sarah pegou as peças que outro grupo estava usando. Laura protestou: "Paulo Victor olha!" Lucas reagiu dizendo que as peças já eram deles. Os grupos dividiram-se novamente para brincar e Eduardo começou a fingir que pegaria as peças de Sarah, ela protestou: "Pára! Não tem a menor graça." Laura avisou ao Gabriel que estava de olho nele, o que não impediu que ele pegasse escondido e passasse as peças por baixo das pernas. A professora pediu que eu olhasse a turma enquanto ela ia buscar água. Sarah e Bia conversavam e elas disseram que sabiam que os meninos iam pegar todas as peças e que não eram surdas. A professora retornou, ofereceu água aos alunos; quando começou uma nova briga pelos pinos, a professora tomou partido das meninas // não entendi o porquê// e disse que eles não iam mais brincar. Instantaneamente começou uma "trégua" e as crianças se uniram para continuar a brincar juntas. Começou uma negociação de quantas peças cada um precisava para montar o que desejava e eles devolviam o que era excesso.

### 3.1.3 Situações de conflito entre as crianças

O conflito é parte integrante das relações infantis e contribui para a organização social do grupo, para a construção da identidade, para a apropriação dos valores culturais e para a definição e fortalecimento de vínculos de amizade.

Borba (2005) fala sobre causas comuns dos conflitos, como a posse ou

controle de materiais da brincadeira, a entrada das crianças nas brincadeiras já em andamento e os machucados propositais ou não causados nas outras crianças. No contexto de minha pesquisa observei também, com frequência, conflitos promovidos pela ação de denunciar à professora alguma ação considerada errada e digna de punição cometida por outra criança (o “dedurar”), como também disputas pela liderança das brincadeiras. Borba complementa afirmando que as reações aos conflitos parecem relacionar-se ao contexto cultural no qual estão inseridas. Acrescenta ainda que esse tipo de interação apresenta estrutura simples, do tipo “oposição-reação” (p.227) e que esta pode repetir-se até a desistência de uma das partes ou a interferência de um adulto ou uma terceira criança. A maneira de falar com o outro evidencia a situação de conflito, conforme pode ser visto nos fragmentos seguintes:

À medida que vão lavando as mãos, as crianças aproximam-se de mim que estou nas almofadas. Ana Victória pede para a estagiária prender seu cabelo, mas não tem paciência de esperá-la tirar a blusa de Pedro T. e vai guardar o prendedor na mochila. Breno tira a nuvem da janela do tempo e Letícia dá a maior bronca: “Bota isso aí, não pode pegar!”. Larhissa vai mexer e escuta a mesmíssima bronca. Júlia T. empurra João Pedro P. Letícia se volta para a Júlia T. que havia pego a nuvem: “solta isso!” Breno e João Bernardo correm pela sala e gritam.

Em outro momento, no N3, as crianças promoveram o seguinte diálogo: Paulo Victor queixou-se a mim que o Lucas tinha falado um palavrão, Lucas disse que não tinha falado. Paulo Victor mandou autoritário: “repete!” Lucas na mesma hora respondeu: “Você não manda em mim!” Fiquei em silêncio e a discussão encerrou-se naturalmente...

As estratégias para resolução dos conflitos merecem especial atenção No relato seguinte, observamos uma cena na qual o que estava em jogo era a disputa por brinquedos:

Giullia pediu o dinossauro do Lucca emprestado. A professora disse que podia emprestar sim. Lucca não quis atender ao pedido da colega, mas acabou cedendo à pressão da professora para que o fizesse. Giullia saiu de

perto, satisfeita, levando o dinossauro e aproximou-se de Layuni que estava no areal. Lucca veio de fininho e puxou seu brinquedo de volta. Giulia reagiu: "Dessa forma eu não empresto mais a minha corneta!" Lucca voltou atrás e deixou o brinquedo mais um pouco com a colega. // Interessante essa negociação; mais eficaz que a intervenção da professora//

Da mesma maneira, aqui podemos observar a disputa pelos espaços de brincar e as estratégias para solucioná-la:

Um grupo de crianças brincava na casa de bonecas, Lucca aproximou-se e disse que a casa era dele. Os quatro responderam que não, era da escola. Lucca resolveu: "Aqui é minha casa da escola!". Giulia não gostou da resposta e ameaçou: "Vou contar para pro!".// Ela mantém esse hábito desenvolvido na escola de São Paulo, onde estudou antes de vir para cá.// Júlia não permitiu e tentou resolver entre as próprias crianças. Mostrou um outro espaço e disse que ali era a mesinha deles. Em seguida, conduziu o grupo ao castelo, Lucca continuou sozinho.

Fica evidente que sem a intervenção direta de um adulto, as crianças buscam estratégias para resolução de conflitos demonstrando habilidade no equilíbrio entre o ceder ou se impor. Eventualmente, faz parte dessa aprendizagem do jogo social, momentos em que as estratégias pacíficas são abandonadas em favor da agressão física. Entretanto, pude perceber que as crianças apresentam uma capacidade de resolução dos conflitos que baseia-se na própria relação entre elas, não demandando sempre a intervenção de um adulto, pois baseiam suas ações em regras compartilhadas entre elas. Há uma tentativa freqüente de solução pois, de uma maneira geral, a outra alternativa é a ruptura ou fim da brincadeira. Assim, reafirmo a proposta de Borba, quando diz que:

*"... é possível dizer que a experiência das crianças com os conflitos oferece um campo de aprendizagem de regras de sociabilidade e de uma prática social coletiva na qual a construção de um espaço comum partilhado se faz a partir de relações de afinidade, amizade, diferenças, semelhanças, solidariedade, disputas, desavenças, acordos, concordâncias,*

*igualdades, desigualdades, hierarquias, enfim a partir de todas as contradições presentes nas relações que estabelecemos uns com os outros e com o mundo.” (2005, p. 232).*

### **3.1.4 Quanto maior melhor: a hierarquia por tamanho**

Durante as observações no campo, uma recorrência foi a referência aos tamanhos, das próprias crianças, dos brinquedos ou dos insetos. Pude inferir que o tamanho é uma categoria importante para as crianças, revelando alguma espécie de status ou hierarquia. As crianças do maternal são consideradas bebês, embora várias tenham entre dois e três anos, pelas crianças do N2 que estão com quatro ou cinco anos:

João Pedro R., Giovanna e Amanda brincam no centro do areal absolutamente absorvidos pela atividade. Giovanna diz: “o meu era cheio de estrela...” Amanda diz que o dela também. João Pedro R. oferece suco. Giovanna dirigindo-se aos amigos diz: “foi o bebezinho do maternal que me deu isso” (uma forminha). “Vamos arrancar o chão”. Os três cavam intensamente e enterram seus pés, divertindo-se com isso.

As professoras parecem recorrer à mesma lógica hierárquica entre idades e tamanhos para obter comportamentos esperados, como percebemos a seguir:

A professora do N1 busca organizar a turma e, elevando a voz, sem estar brigando, avisa que vai fechar os olhos e quando abrir quer ver uma “rodinha linda”. Pergunta se pode abrir, porém os alunos gritam que não, faltam Gabriel e Letícia na roda. As crianças gritam o nome deles para que venham para a roda e Gabriel reclama que seu ouvido está doendo. A professora fala para a estagiária ir buscá-lo, pois do contrário ele não virá. Ela busca e ele vem sem resistência. A professora diz para os alunos que vai ter que pegar a Letícia pela mão. Diz que isso é comum no Maternal Baby, onde os bebês ainda não sabem bem o que fazer.

Isso pode ser observado também na repreensão da psicomotricista à aluna que sobe a escada apoiando as mãos no degrau da frente perguntando se ela voltou ao

maternal, onde as crianças ainda têm dificuldade de subir. No parque, observei o seguinte diálogo:

Carol fala que viu uma abelha "deste tamanho". Eduardo conta que, da primeira vez que viu uma abelha, ela era maior, "desta vez é pequenininha".// Fico com a impressão que aquele que tiver visto a maior abelha, adquire um maior status no grupo.//

A percepção anterior parece confirmada pela resposta obtida na situação transcrita a seguir:

Enquanto limpavam os pés para calçar os sapatos depois de brincarem no areal, apareceu um inseto e as crianças disseram que era a abelha rainha. Perguntei por que aquela abelha era rainha e Eduardo respondeu que ela era grande. Perguntei se quem era grande podia mandar, mas não obtive resposta. Eduardo disse então: "Parece que a abelha rainha está precisando de um soquinho." Perguntei: "Por quê?" e ele respondeu: "Ela está me incomodando..." // Tive a nítida sensação de que quem estava incomodando com perguntas era eu...//

A classificação por tamanho, idade ou série parece ser um elemento que organiza o pensamento e favorece a construção das identidades:

As crianças brincavam de preparar comida quando Eduardo perguntou: "E se de repente aparecer uma libélula gigante igual à minha e atacar a abelha rainha?" Júlia pareceu não gostar da mudança de enfoque da brincadeira e mostrou ter entrado na lógica da hierarquia por tamanho ou idade dizendo que não podia brincar com a Giullia. Em seguida, começou a classificar as crianças pela série que cursam à tarde: "Eduardo, você é do N3 e vocês (Giullia e Layuni) são do N2". Eduardo foi buscar uma panela para cozinhar e Júlia encomendou que trouxesse também 5 pratos, 6 garfos, 4 panelas... As professoras começaram a cantar: "Está na hora de guardar..." Giullia foi buscar Alice no balanço, enquanto as crianças arrumavam. As crianças foram para a colação.

Ao identificar-se como "de uma série" ou idade, a criança estabelece parâmetros para sua ação, define grupos de afinidades, conceitua o que acha

inadequado para sua faixa etária, enfim, define alguns critérios que facilitam sua inserção social.

É interessante pensar que os próprios adultos eventualmente são contaminados por essa lógica infantil, qual seja: o maior é o mais poderoso, assim, percebemos que uma fala comum das coordenadoras aos pais quando estes relatavam suas dificuldades com as crianças e os limites era lembrá-los do quanto eram maiores que seus filhos, fato que ficava obscurecido na narrativa desses pais. Era comum nesse momento um certo mal-estar dos pais por se perceberem “grandes”, logo responsáveis pelos filhos “pequenos”.

Por outro lado, diante do reconhecimento da hierarquia do maior, podemos levantar a hipótese de que para as crianças não há grandes dilemas em reconhecer a autoridade dos adultos – os maiores – parece, isso sim, haver uma dificuldade dos adultos em ocuparem esse lugar.

### **3.1.5 Relações de liderança entre os pares**

Normalmente as brincadeiras se organizam ao redor de um líder que determina o que vai acontecer, quem pode participar da brincadeira ou não, de que maneira cada qual vai se inserir. Para assumir essa função, a criança precisa ter algumas características: não pode ser inibida, precisa exercer influência sobre as demais, sendo aceita por eles. Comumente, essa função é disputada por duas ou mais crianças, gerando conflitos que são “vencidos” pelos mais fortes no exercício da liderança ou ainda, que se impõem pela força.

A identificação do líder se deu através do vocabulário das próprias crianças, designando um chefe ou dono da brincadeira, pela possibilidade de decidir quem pode ou não entrar na brincadeira em curso e ainda pela posição de determinar os rumos das brincadeiras ou mediar as relações entre os pares. Borba (2005, p.210) valoriza o papel do líder como aquele que inaugura a possibilidade das crianças se apropriarem, mais adiante, de formas de organização social mais autônomas, que independem da presença concreta de alguém nessa função. O líder é aquele que permite o funcionamento das brincadeiras, pois introduz normas e regras (seja dos

adultos ou das crianças) que garantem a continuidade da atividade coletiva a despeito dos desejos individuais que tentam se impor ao processo. O grupo deve ao líder a possibilidade de se organizar numa brincadeira, como afirma Borba sobre a semelhança do líder a um ímã que possui como função primordial:

*“... a de constituir um grupo de brincadeira. Essa posição, contudo, não é desvinculada das relações de amizade e dos valores do grupo, principais fatores determinantes da formação e divisão dos grupos (...) há várias relações em jogo. Uma relação de amizade, por exemplo, autoriza uma criança a imitar e a seguir o seu líder, ao passo que uma relação de hostilidade é um impeditivo dessa forma de interação (...) Ao aceitar ser seguido por um par, o líder manifesta e anuncia suas relações, fortalecendo-as e estreitando-as...” (2005, p.211).*

O líder, numa certa fase é uma necessidade do grupo para que as brincadeiras possam acontecer. Apresento, em seguida, alguns fragmentos do diário de campo que explicitam essa questão.

Hanna domina a brincadeira, dá ordens à Larhissa: “não é para derramar, não mexe!” A professora brinca com Júlia T. e Duda, fazendo bolos de areia. Hanna convida (ordena?). Júlia T. para brincarem de manicure na casinha, João Bernardo quer pintar suas unhas também, mas continua na areia. Escuto Hanna oferecendo as cores do esmalte de faz de conta: “vermelho ou azul? “Pronto, passei o palito, agora a outra.” Júlia T. obedece. Quando tenta inverter os papéis na brincadeira, Hanna não permite.

Vejamos a seguir como a liderança organiza e possibilita a brincadeira, definindo papéis, rumos e quem poderá se integrar ou não a ela:

Júlia imita neném: “mamãe, da, da, da”. A professora escuta e pergunta quem está falando. Carol responde que é a Júlia e esta explica que estão brincando de mãe e filha. Alice e Giullia se aproximam e Júlia explica a brincadeira para que elas possam participar. Todas entram no trem. Layuni

circula ao redor da brincadeira. Giullia e Alice parecem se desinteressar e se afastam... Júlia determina: "chegamos, vai Carol!" As meninas saem do trem, dirigem-se ao barco. Júlia determina para onde vão e diz para Eduardo: "Não é aqui, espera. Onde é mãe?" Layuni se aproxima do barco, Júlia rapidamente chama Carol para saírem de lá. Carol vai para a casinha, Júlia se aproxima e diz que falta o Eduardo.

No relato a seguir verificamos que quem exerce o papel de líder escolhe ser a filha na brincadeira, no entanto, a liderança parece o tempo todo ameaçada pela criança que ocupa o lugar de mãe. Há um determinado momento em que essa disputa chega a ser verbalizada. As estratégias para se manter no poder incluem uma alternância entre ordens verbais, negociação amigável e em alguns casos, abrir mão de uma posição inicial para atender às demandas das demais crianças.

As crianças estavam no parque, pela manhã no horário de chegada. Júlia fala autoritária: "Alice, empresta a bolsa para a Carol?!" Ela empresta e as meninas se dirigem para a casinha. Júlia diz que está fechada e Eduardo diz que sabe abrir, Júlia determina que ele abra. Começa outra brincadeira, Júlia diz que eles vão viajar e convoca Carol, "vem aqui atrás de mim!" Elas andam pelo parque todo, entram no trem. Júlia distribui os papéis: Eduardo era o cachorro, Carol era a mãe e Júlia era a filha. E afasta outras crianças da brincadeira: "vai ficar apertado se entrar mais alguém".

Quando não encontra resistências, a criança age com autoritarismo, impondo seus desejos ao grupo que, por alguma razão, provavelmente porque o desejo da líder vai ao encontro do seu, aceita. Nem sempre, no entanto, o processo transcorre dessa maneira. Há momentos em que ceder é estratégico para que a brincadeira possa continuar:

Júlia e Carol estão "cozinhando" e Júlia tenta determinar: "não precisa desta colher." Carol não aceita: "precisa sim!". Júlia oferece suco ou café e Carol diz que agora não. Júlia diz que hoje não vai poder comer. Giullia e Alice que tinham se aproximado se afastam de novo. Giullia pretende um monopólio sobre Alice e a afasta de qualquer outra criança. Júlia volta a



oferecer: "Isso é café, caraca! Quem quer suco?" Júlia diz para o Eduardo/cachorro: "Não pode comer macarrão". Carol diz que é ração e o chama: "Aqui cachorro, eu vou te dar a sua comida!" Júlia manda ele comer com a mão. Carol diz que vai "consertar" a comida do cachorro e ordena: "prepara aí Júlia!". Júlia concorda.

No momento em que se vê ameaçada, a líder reavalia sua posição, fazendo concessão ao desejo alheio. O diálogo seguinte revela o uso de argumentos do universo adulto para legitimar as posições:

Carol pergunta à Júlia se ela quer levar o cachorro para passear, ao que ela responde: "Estou arrumando a casa, né mãe?" Carol responde: "Sabia que levar o cachorro para passear também é responsabilidade? Vai cachorro pode passear"

As crianças parecem perceber certa incongruência entre a posição de líder e de filha assumida por ela. Por mais que em alguns momentos os adultos não se responsabilizem pelos processos, as crianças parecem ainda demandar isso. Na dúvida, uma criança pergunta à líder se ela deseja mudar seu papel na brincadeira.

Júlia vai para o trem, onde já estão Alice e Júlia e sai de lá com o carrinho de compras, avisa que não havia nada para comprar e volta. Carol fala: "Ô filha, o que você está fazendo com a minha comida?" Júlia se queixa de que tinha arrumado e começa a guardar tudo de novo. Carol diz: "ô filha é a comida da convidada!" Júlia ignora, continua arrumando e diz: "Agora a casa vai ficar toda arrumada, nunca mais eu vou sair para vocês não bagunçarem; arruma aí!" Carol responde que arruma se ela deixar bagunçar. Júlia não concorda e diz que não vai brincar de mais nada. Carol tenta negociar: "Você quer ser a mãe?"

A figura de liderança serve ainda para expressar os desejos do grupo, mesmo que, nesse caso, funcione quase como um escudo para a própria líder não ter que se indispor com os seus pares. O relato a seguir fornece um exemplo claro dessa situação:

Giullia pergunta às meninas se Alice pode entrar na casinha. Júlia diz que não, pois está muito cheia. Carol e Júlia refutam Giullia dizendo que Layuni

é a dona da brincadeira e ela não deixou elas entrarem.

Embora não exerça nenhuma liderança de fato nesse momento, Layuni é alçada a esta posição para que as outras meninas não precisem assumir que elas não desejam a entrada das demais na brincadeira. No entanto, ao aceitar esse papel, Layuni obtém vantagens nítidas, não precisa carregar brinquedos e é plenamente aceita na brincadeira, o que antes ocorria com restrições.

As descobertas de Borba sobre a função do líder parecem ser confirmadas em minhas observações, pois a idéia mais aceita é de uma liderança que exerce função de proteção da brincadeira. Borba relaciona a liderança a uma direção teatral onde acontece a escalação do elenco e a orientação das falas e ações dos atores. (2005, p.215). O autoritarismo não é bem aceito, acontecendo nessas atividades uma aprendizagem do exercício da autoridade aliada à compreensão que impõe uma disciplina que visa levar o grupo a reconhecer a necessidade das regras de sociabilidade.

A função do líder é reconhecida e aceita nas interações entre os pares como necessária para que a brincadeira se constitua. Porém as formas que a liderança vai assumir vão depender de uma série de fatores, como a idade dos envolvidos, a natureza da brincadeira, pela afinidade ou hostilidade entre as crianças e pelos papéis que representam. Assim, concordo com Borba quando diz que: “*A relação de liderança não pode, portanto, ser compreendida como uma relação estática independente dos contextos que configuram as brincadeiras.*” (2005, p.225).

### **3.1.6 E os pais, como entram nessa história?**

Inicialmente fui contaminada pela invisibilidade dos pais. Achava que não poderia encontrá-los, senão pelas falas e ações de seus filhos. Pais apresentados, mas não presentes. De certa forma, minha dificuldade em enxergá-los pode ser associada ao momento em que busquei ver o outro pelo seu próprio olhar. Busquei identificar-me ao sujeito, objeto de minha pesquisa e, durante algum tempo, vivenciei, tal qual uma relação contratransferencial <sup>6</sup>, um sentimento de sua

---

<sup>6</sup> Contratransferência - Conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais

inexistência.

A possibilidade de constituir-me autora, ao afastar-me do campo e dos sujeitos resgatou o excedente de visão – conceito que Bakhtin desenvolve a partir das noções de tempo e espaço como unidade da arena discursiva e que condiciona toda e qualquer visão à relatividade provocada pelo posicionamento que o sujeito ocupa, havendo sempre algo inacessível ao próprio olhar<sup>7</sup> - que parecia perdido numa unidade fusional estabelecida com as crianças e as professoras e que determinava aos pais a culpa por uma omissão. Entretanto eles estavam lá o tempo todo. Suas angústias, seus acertos, seus pedidos de ajuda, tudo isso denunciava que eles, tal qual as crianças e profissionais da escola, tinham sido atropelados por uma modernidade avançada que pôs fim aos valores que norteavam as ações coletivas e a identidade individual, que possui sempre uma dimensão social.

Além de pesquisadora, sou mãe e, tal qual os pais que eu, psicóloga da escola, tanto criticava, muitas vezes não pude ler a agenda escolar, não pude comparecer às reuniões de pais por estar trabalhando, não estive em casa com um filho adoentado. Por que então não conseguia desenvolver a empatia necessária para entender esse processo também sob o ponto de vista das mudanças sociais da contemporaneidade? Por que assumia a culpa individualmente por um processo que diz respeito a todos nós? Aqui, uma dissociação se estabelecia. A educadora condenava, a mãe justificava. Quem sabe a pesquisadora possa enunciar algumas proposições que conciliem aspectos tão divergentes?

Há, no entanto, um vazio de responsabilidade que é inegável. Não sempre, não em todos os casos, não permanente, porém real. Nas situações descritas a seguir, busco apresentar esses dados. Difícil tarefa se não se pretende o estabelecimento de culpados, mas uma análise efetiva da condição familiar na contemporaneidade.

Os relatos exemplificam, de uma maneira geral, uma tentativa da família em transferir para o colégio responsabilidades que, a princípio deveriam ser suas, mas de que não conseguem dar conta:

---

particularmente, à transferência deste. (Laplanche e Pontalis, 1997).

<sup>7</sup> Este conceito de Bakhtin, entre outros, foi tratado no primeiro capítulo desta dissertação.

Hoje é a comemoração da Festa Junina. As crianças do horário integral serão conduzidas à outra unidade, onde durante toda a tarde terão brincadeiras e um lanche típico junto às crianças do horário parcial que deverão ser entregues pelos responsáveis diretamente na outra unidade. Ao final do dia farão uma apresentação para a qual os pais foram convidados. Foi solicitado, por escrito na agenda, com bastante antecedência, que as crianças viessem com trajes caipiras ou "country".//Éta influência americana... ainda bem que no ano passado o tema da festa foi o Sítio do Pica-Pau Amarelo, pois do contrário ficaria angustiada com essas escolhas que não valorizam o nosso folclore//

Júlia F. (2 anos) chegou e a professora percebeu que não havia trazido o traje solicitado, avisou à Coordenação que telefonou ao pai, solicitando uma solução. O pai disse estar muito ocupado e que levaria um vestido caipira na hora da festa. A Coordenação arranhou um vestido emprestado na arara de fantasias e Júlia pôde passar a tarde caracterizada como os demais alunos. Na hora da apresentação, os pais chegaram trazendo um vestido uns dois números maior que a criança. As professoras tentaram apertá-lo um pouco com fitas, mas o resultado ficou visivelmente patético.// O que aconteceu? Os pais não sabem o tamanho da criança, ou não encontraram outra fantasia?//

No trecho seguinte, como em vários outros do diário de campo, percebemos como as crianças estão apresentando seus pais ao mundo. Essa visão, embora possa não representar exatamente o que ocorre, ocupa o pensamento do menino como uma possibilidade concreta:

Lucca (3 anos) cuspiu no chão da sala. A professora o repreendeu, dizendo que não era correto sujar a sala. Sem hesitar, Lucca respondeu: "Chama a minha mãe para limpar!" A professora respondeu que aqui quem sujava, limpava, e buscou um pano para ele usar. Lucca limpou o chão.

Já o relato seguinte mostra o poder de decisão que os pais atribuem a crianças muito pequenas que não poderiam se responsabilizar por decisões tão significativas. Diante de qualquer ameaça de sofrimento, os pais recuam temerosos.

A *educação analgésica* de que fala César Ibrahim (2006) tem nesse caso uma concretude exemplar.

Os pais de Leandro vieram visitar a escola para matriculá-lo, pois ele estava vindo de uma experiência de não adaptar-se ao outro colégio. Os pais não sabiam o motivo, porém ele chorava e não queria ficar lá. Diante disso, retiraram a criança da escola para que não ficasse "traumatizada". Enquanto visitava o colégio, o menino fazia o que queria, ao entrar na piscina de bolas, virou-se para uma menina do maternal e armado de uma cara bem feroz anunciou: "Eu sou muito mal!". A menina começou a chorar. Na saída da visita a mãe indagou se era obrigatório o uso do uniforme, pois Leandro só utilizava fantasias de super-heróis ( neste dia ele estava de super-homem). A coordenação disse que o uniforme era obrigatório. Achei pouco provável que essa família retornasse para a matrícula.

Ainda no caso dessa criança, a situação seguinte parece dar a impressão de que o papel de adulto, responsável ou autoridade, efetivamente não está mais na família, que parece apresentar-se de maneira infantil e reconhece a autoridade como externa a si mesma.

Para minha surpresa, a família de Leandro fez sua matrícula no colégio e ele veio devidamente uniformizado, entrou sem problemas e relacionou-se bem com as crianças e adultos da equipe. Como estava em adaptação, seu pai permaneceu na escola esperando o horário da saída, antecipado para às 15h. Ele trouxe um amigo e os dois aguardavam no primeiro andar quando travaram o seguinte diálogo:

Amigo do pai: "Vamos embora, já são 14h30min"

Pai do Leandro: "Que é isso cara! Aqui quem manda são elas (apontando para a coordenação), a gente tem que cumprir os horários que elas determinam."

Vemos que a escola exerce o papel de contenção, de colocar limites para todos – crianças e adultos – e que esse papel, embora contrarie o desejo, é valorizado e reconhecido como importante. O pai do Leandro não escondia certo orgulho por ter escolhido uma escola que não se furtava a definir e explicitar suas

regras, como se não precisasse ceder sempre aos clientes ou consumidores de seus serviços. Parece haver na família o desejo de que a autoridade possa continuar sendo exercida mesmo que o terceiro (aquele que em psicanálise impõe o afastamento da unidade fusional mãe/bebê, na verdade uma função simbólica) localize-se fora dela.

Novamente observamos a delegação da autoridade da família ao colégio e um movimento dos pais de provocá-la para testar sua consistência:

Leandro estava faltando ao colégio há três dias, não estava doente, mas como o pai estava disponível, o menino quis ficar em casa. Nessa sexta-feira, o pai chegou acompanhado do menino, sem uniforme quase ao final da tarde e disse ao porteiro que ele estava com saudades dos amigos, por isso veio dar um pulinho para visitá-los. O porteiro veio à coordenação que chamou o pai para conversar. A coordenadora explicou ao pai que Leandro não tinha vindo à aula, portanto não poderia "dar um pulinho" para visitar os amigos e que era importante ensiná-lo que, ao fazer escolhas, geralmente abrimos mão daquilo que não escolhemos. O pai ficou muito aborrecido com a escola e disse ao menino: "Vamos embora, você não vai poder entrar, elas não deixam..."

Outros episódios trazem aspectos tocantes que certamente afetam a todos envolvidos. Mesmo em momentos de confraternização, a tarefa de comemorar junto à criança é delegada aos profissionais do colégio.

Os pais de Giullia chegaram trazendo os artigos para realizar a comemoração de seu aniversário no lanche do colégio. Entregaram tudo na mão da coordenação e comentaram que acharam melhor não encher as bolas à noite pois ficariam murchas. Diante da pergunta se não ficariam para a festa, a mãe respondeu que apenas o pai retornaria no horário (9h), pois ela ia trabalhar. A coordenadora arrumou tudo como se a festa fosse de sua filha. Na hora da comemoração, o pai sentou-se junto às crianças e as professoras serviram o lanche, o que sempre é feito pela família do aniversariante.

Embora a psicóloga escolar apresente uma tendência a considerar esse fato

como um descaso, a pesquisadora me obriga a considerar as pressões profissionais da família. Essa mãe estava num emprego novo, recém conquistado e, embora não tenha abordado na dissertação as diferenças das pressões sofridas pelos profissionais em função do gênero, é clara a exigência para que as trabalhadoras minimizem os aspectos relativos à maternidade. As mulheres, além de provar sua competência, precisam demonstrar desapego das situações relacionadas aos filhos, como se precisassem convencer seus empregadores de que não fizeram mau negócio ao selecionar uma mulher para aquela função. Diante das demandas sofridas pelos pais e da falta de uma análise crítica da situação que pudesse efetivamente colocar os interesses das crianças em primeiro plano, é inevitável uma redefinição dos papéis daqueles envolvidos com os seus cuidados. Mais uma vez, os pais pedem que o colégio assuma sua função:

Hoje é a comemoração dos dias dos pais. As crianças do horário integral serão conduzidas à outra unidade para uma apresentação ao final do dia para qual os responsáveis foram convidados. Houve muito ensaio e preparação para a festa desde o retorno das férias, as crianças misturam-se em grupos de faixas etárias variadas e apresentam "pequenos números". Para o figurino, foram confeccionadas fantasias com o auxílio das crianças usando folhas de E.V.A., papel crepom, tnt, entre outros materiais. Sob a fantasia as crianças deveriam utilizar roupas de cores indicadas pelas professoras.

Júlia F. chegou e a professora percebeu que não havia trazido a camisa vermelha solicitada para a apresentação, sinalizou para a coordenadora que telefonou ao pai, que é a pessoa mais presente na escola, pois trabalha próximo, relatando o ocorrido. O pai disse estar muito ocupado e perguntou se a coordenadora não poderia "arranjar" uma blusa vermelha para a sua filha.// Como aconteceu fato idêntico na Festa Junina, ele achou natural que a escola se responsabilizasse por isso// A coordenadora disse que não havia como fazer isso. Na hora da apresentação o pai trouxe a blusa solicitada.

Em alguns momentos parece haver uma falta de percepção de alguma

espécie de diferença hierárquica entre adultos e crianças. Assim, são ambos responsáveis por processos que não caberiam à criança tomar parte ou pelo qual não poderia se responsabilizar.

A professora do N2 relatou-me que Júlia O. contou que vai ganhar um irmãozinho, porque a mãe parou de tomar remédio e vai engravidar, então, ela Júlia O. também decidiu parar de tomar remédio, para deixar o irmãozinho vir.

Uma decretação da impotência familiar, expressa na total delegação de poder ou inversão de papéis pode ser vista quando a babá recorre ao colégio com uma demanda familiar:

A babá de Leandro entrou com o menino e dirigindo-se à coordenação transmitiu um recado da mãe: ela solicitava que a professora conversasse com ele sobre a importância de se tomar banho e escovar os dentes, pois em casa o menino recusava-se a fazer isso. A coordenadora explicou que isso já é assunto de muitas conversas no maternal, inclusive tendo sido feito um teatro de fantoches a partir de uma história lida em sala. Além disso, na escola, Leandro cumpria com as tarefas de higiene sem problema algum, o que sinalizava uma possível dificuldade de estabelecer limites em casa. Caso a mãe desejasse, a escola estaria à disposição para falar sobre o tema. A babá disse que era verdade, pois com a mãe ele não atendia mesmo, somente quando ela ameaçava contar para a professora que ficaria muito triste com isso.

Os pais e a babá admitiam para a criança e para a escola sua incapacidade em impor normas a serem seguidas em casa. De certa forma, é como se a família solicitasse à professora que estendesse sua autoridade para o espaço privado. As tarefas educacionais das professoras parecem são naturalizadas e transferidas a qualquer espaço em que se encontrem com as famílias como no relato da professora do N2:

A professora estava contando à coordenadora sobre o aniversário de seus alunos gêmeos, Júlia R. e Pedro R. ao qual compareceu com sua filha no final de semana. No início da festa, o pai de Giovanna A. colega de turma dos



aniversariantes, dirigiu-se à professora, pedindo que ela olhasse sua filha um instante. A professora imaginou que o pai iria ao banheiro ou coisa similar, retornando em seguida. Para sua surpresa, o pai foi embora da festa, voltando apenas após os parabéns.

Por outro lado, nem todos os relatos são de omissão. Até por sua natureza oposta ao fato que mobilizou o interesse em escrever essa dissertação, a situação seguinte revelou como a família contemporânea apresenta suas ambigüidades, felizmente, porém, em muitos casos, isso não se revela em falta de ação, de reconhecimento da autoria no processo de criação dos filhos ou, em síntese, do exercício da autoridade:

A mãe de Breno ligou preocupada com o bilhete que recebeu relatando que o filho havia levado para casa dois fantoches de um colega e escondido o fato. Em casa ele relatou que o amigo tinha emprestado os brinquedos uma semana antes. A mãe viu e os colocou na frente da mochila, junto à agenda para que a professora visse e devolvesse ao dono. Como não viu mais os brinquedos, achou que tinham sido devolvidos. Uma semana depois recebeu o bilhete. A Psicóloga explicou que, aos três anos de idade, esse comportamento é comum, sendo importante apenas que se converse com a criança para ajudá-la a construir os valores morais, de um lado pela empatia ("você gostaria que fizessem isso com você?") de outro pela ação repressora ("Não podemos pegar o que não nos pertence.").

Enquanto a mãe falava ao telefone, os gritos de Breno pedindo que ela parasse de falar eram audíveis, ele chorava e insistia que ela desligasse. No dia seguinte, pela manhã, pai, mãe e Breno chegaram ao colégio. O pai relatou que eles conversaram e Breno tinha algo a dizer. Breno desculpou-se com todos os envolvidos, disse que não faria mais, recebeu um abraço e a questão foi encerrada//Ainda posso acreditar na família!//

Pai e mãe às vezes apresentam dificuldades em definirem ações conjuntas dentro de uma perspectiva de colaboração e trabalho de grupo. Foi comum encontrar situações em que um dos responsáveis solicitava ao colégio que convocasse o outro para ouvir o que estava sendo dito e entendesse a necessidade de uma ação diferente

da que vinha desempenhando. Esse relato exemplifica tal fato. Parece que estamos diante de uma mãe e seus filhos, categoria na qual parece se enquadrar também o pai, como se ele não pudesse exercer a sua discordância de maneira adulta e negociada, devendo ceder diante de alguém que se propõe a ocupar essa função.

Há mais de dois meses, a escola havia solicitado à mãe de Luccas (3 anos) que comparecesse a uma entrevista para abordarem problemas do menino quanto à falta de limites e para sinalizarem para a família que ele chegava sempre após o almoço ter sido servido, o que era um complicador. Após sucessivas desmarcações, finalmente a mãe pôde comparecer, embora tenha chegado com trinta minutos de atraso, pois seu carro enguiçou. Ela relatou à coordenação que estava ficando incomodada com o comportamento do filho (temporão de uma família onde há dois outros filhos adolescentes), pois ele estava se tornando intratável. Relatou que começou a utilizar uma estratégia mais firme, pois quando contrariado, Luccas "varejava" objetos do segundo andar da casa para o primeiro e exemplificou, agora ela não permitia mais que ele utilizasse copos de vidro, o que fazia há muito tempo, pois só convive com adultos. Outro dia, no entanto, ao ser contrariado, jogou o copo que se despedaçou. A mãe relatou que tem dificuldades em contar com a participação do pai nesse novo comportamento, pois ele acha engraçado tudo o que a criança faz. e relatou uma conversa no carro, após a escola, onde ela leu na agenda que o filho havia machucado um colega numa disputa. Ela conversou sobre isso, pois não gosta de agressividade. O filho disse que ele apanhou do colega. O pai interferiu e pediu que ele dissesse a verdade. Prontamente, Luccas falou: "a verdade". Os pais acharam engraçado, mas mantiveram-se sérios e o pai falou ao filho que se ele não contasse o que de fato ocorrera, não receberia presente do Papai Noel. Luccas então relatou o fato, tal como a professora havia registrado. O pai muito aborrecido disse ao filho que "estava de mal". Após sinalizarem para a mãe que "ficar de mal" pressupõe uma relação entre iguais e não um exercício de autoridade, a mãe pediu que a coordenadora e a psicóloga agendassem um atendimento com o pai, que poderia ter vindo neste, pois está de férias, mas achou que bastava

ela vir. Um encontro ficou marcado então para uma data próxima, no entanto, o encontro foi desmarcado pelo pai.

### 3.1.7 Conversando com as crianças: o dizem sobre autoridade?

Durante a pesquisa, a despeito de algumas críticas que consideravam inoportuno realizar entrevistas com crianças tão pequenas, realizei algumas incursões nesse terreno. Inicialmente fui extremamente diretiva, talvez por receio do que viria como resposta, porém, ao final, obtive respostas e análises bastante interessantes para entendermos o que dizem esses pequenos sujeitos sobre os temas tratados até aqui: as intervenções das professoras exercendo autoridade, as situações de conflito entre as crianças, a hierarquia por tamanho, as relações de liderança entre os pares e o papel assumido pelos pais.

Após rever as estratégias que utilizei nas entrevistas anteriores, senti que já poderia gravar novas conversas informais com as crianças. Algumas dúvidas específicas me assolavam: o que elas tinham a dizer sobre o comportamento distinto que elas mesmas assumem na presença dos familiares e no grupo da escola. O aparato técnico me deixou na mão! O gravador recusou-se a funcionar. Decidi tomar notas e realizar a conversa assim mesmo. Sentados no parque, eu, Eduardo, Luis Fernando, Layuni, Giullia e Gustavo travamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Eu tenho uma dúvida que talvez vocês possam me ajudar a esclarecer. Outro dia, uma babá do maternal trouxe um recado da mãe para a professora; ela pedia que se conversasse com a criança sobre a importância de escovar os dentes e tomar banho em casa, pois ele recusava-se a fazê-lo. Eu sabia, no entanto que no colégio ele fazia essas coisas sem dificuldade. Eu queria saber, na opinião de vocês por que isso acontecia?

Luiz Fernando: Vai ver que ele não gosta de tomar banho em casa...

Eduardo: É, em casa fica meio sujo...

Luis Fernando: Hoje eu vou para uma festa, vou tomar banho na escola.

Gustavo: Eu escovo o dente.

Eduardo: Eu escovo o dente e tomo banho em casa.

Pesquisadora: Ok. Vou perguntar outra coisa então. Eu vejo que as crianças menores chegam sempre chupando chupeta. Quando entram guardam na mochila e só pegam para dormir. Na saída, já vi que várias nem chegam ao portão e já pegam novamente a chupeta. Por que vocês acham que isso acontece?

Gustavo: Não sei.

Luis Fernando: Porque está bem perto da mãe e do pai.

Pesquisadora: Perto da mãe e do pai pode?

Luis Fernando: A minha irmã só chupa chupeta quando vai dormir e quando está chorando.

Gustavo: O pai e a mãe não gostam que chupe.

Eduardo: Meu primo só chupa chupeta quando está dormindo.

// Achei uma abertura!!!! O primo e a irmã vão servir para que falem de si!//

Eduardo: Meu primo é muito levado, faz muita bagunça, espalha os brinquedos pela casa.

Pesquisadora: E aí?

Eduardo: Alguém manda ele catar, ele cata sozinho, mas ele só gosta de bagunça.

Luis Fernando: O meu primo é chato, só fica me imitando e me irritando. Quando vai chorar berra assim: aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa!

Pesquisadora: E ele se joga no chão?

Luis Fernando: Só a minha irmã. Ela bate a cabeça no chão, me morde e me bate.

Pesquisadora: Por que você acha que na escola ela não faz isso?

Luis Fernando: Ela só faz isso para se defender. Minha mãe bate nela e ela bate também.

Giovanna S. Objeto dessa conversa passa por nós com uma panelinha e fala "papa" com uma carinha angelical.

Eduardo: O meu primo bate na mãe.

Pesquisadora: Foi? Ele bateu?

Eduardo: Ele estava na minha casa, ele fez macrição e bateu na mãe dele e aí, ela deu um tapa nele e ele deu um chute nela. Ela brigou com ele e ele começou a chorar.

Pesquisadora: O seu primo está na escola?

Eduardo: Sim

Pesquisadora: E lá, ele bate na professora?

Eduardo: Não! Eu perguntei para a professora dele e ela disse que as crianças tem medo dela brigar. Uma vez ele bateu nela e ela conversou com ele, falou que não pode, aí...

Luis Fernando: Aí, aí...

Luiz Fernando: A minha irmã bate com a cabeça na parede para chorar e ficarem com pena dela... O grupo se dispersou para ir brincar.

Analisando a fala das crianças temos a impressão de que a violência física parece surtir um efeito bem menor do que a conversa. Ao bater, parece que os pais assumem posição de igual, pois geralmente fazem isso como reação emocional e raivosa tal como as crianças e não como estratégia educativa escolhida. Quando saem de uma posição de igual para a de autoridade e “brigam”, parece haver o reconhecimento da assimetria de poder, aí a criança cede e chora. As professoras, por sua vez, ao manterem a calma e conversarem, explicando o quê pode e o quê não pode, parecem não ser deslocadas desse lugar e, conseguem com isso resultados mais eficazes.

A próxima fala também foi sugestiva. As crianças usam chantagem emocional para mobilizar alguma espécie de culpa nos pais e dessa forma deslocarem eles do lugar de autoridade. Pode haver aqui uma pista valiosa sobre o que move os pais a cederem cada vez mais diante do desejo de seus filhos.

Por fim, uma fala das crianças talvez resuma o que vem sendo discutido até aqui. Numa entrevista com crianças do N2 recolhi o seguinte depoimento:

Pesquisadora: As crianças brincam... e o adulto?

Lívia M.: O adulto não, ele tem que fazer coisa importante.

Pesquisadora: Brincar não é importante?

Lívia M.: Para as crianças é, mas para os adultos não.

Pesquisadora: Entendi. E quais são as coisas importantes que o adulto faz?

Lívia M.: Eles tem que trabalhar, os pais... A minha mãe tem que fazer muita coisa importante, ela tem que escrever o dia todo.

Pesquisadora: O dia todo?

Lívia: É...

Pesquisadora: E qual é a diferença então para vocês entre adulto e criança?

Júlia R.: Nenhuma, para mim nenhuma....

Pedro: Pra mim, é que minha mãe coloca de castigo

Júlia R: A idade.

Júlia O.: A minha mãe, toda hora que eu quero, ela vem comigo.

Não há como negar que as mudanças promovidas pela modernidade tardia trouxeram conseqüências que afetaram diretamente as famílias. A instalação da família moderna, junto à idéia de que as crianças tinham valor merecendo ser cuidadas, instituiu um domínio de privacidade que excluiu do coletivo a responsabilidade por elas. Simultaneamente, no entanto, os pais se ausentaram mais da esfera doméstica precisando trabalhar e buscando oferecer aos filhos um modelo de educação que os preparasse para a vida produtiva. As mudanças na esfera do trabalho afetaram as subjetividades e a necessidade da flexibilidade da qual fala Sennet estendeu-se às relações domésticas. Segundo o autor, as relações de autoridade ligam sujeitos desiguais, porém

*“A necessidade de autoridade é fundamental. As crianças precisam de autoridades que as orientem e tranquilizem. Os adultos realizam uma parcela essencial de si ao serem autoridades: é um modo de expressarem interesse por outrem. Há um medo persistente de sermos privados dessa experiência. (...)Hoje em dia há também um outro medo relacionado à autoridade: o medo de quando ela existe. Passamos a temer a*

*influência da autoridade como uma ameaça à nossa liberdade, na família e na sociedade em geral.*” (Sennett, 2001, p.27-28)

Ainda sob a ótica dos procedimentos estendidos do universo laborial às outras esferas da vida prática, Sennett (2000) aborda o espírito colaborativo de equipe que se caracteriza por uma solidariedade circunstancial entre os envolvidos e pela diluição da autoridade no grupo onde o chefe deve funcionar como um facilitador das relações. Esse modelo, segundo Mizahi (2004, p. 85) parece ter sido importado pela família. Supõe-se uma igualdade entre os membros, divulga-se os ideais de colaboração e compromisso, porém, a realidade instável da vida produtiva obriga a um comprometimento maior dos sujeitos a ela, obrigação indiscutível dos pais. Para a autora, aqui se destaca uma importante característica da escola para as famílias: objeto de consumo que poderá propiciar aos filhos uma qualidade que se torna uma das poucas características que ainda podem ser gerenciadas a nível pessoal para investir numa maior possibilidade de empregabilidade futura.

Para os pais, o trabalho se torna também um instrumento para oferecerem aos filhos brinquedos, serviços e educação. Mizahi sugere, então, que de certa forma, os pais encontram aí um alívio para o conflito entre “... *proteger seus filhos com sua presença e envolvimento e (...) satisfazer a organização produtiva*”. (2004, p. 99). Ser um bom pai passa a se traduzir na possibilidade de cercar a criança de especialistas que garantam a assistência necessária às crianças.

Pais distantes, crianças assumindo responsabilidades acima de suas possibilidades, professoras exercendo funções que se estendem para além dos cuidados profissionais esperados. Essa realidade o campo me mostrou. As observações, na verdade, permitiram, de forma generosa, que as categorias saltassem para que eu pudesse percebê-las. Daquilo que foi extraído do diário de campo, posso falar então da **ação das professoras enquanto autoridade**, tanto de uma forma afetiva, que buscava acolher os conflitos infantis, buscando maneiras não agressivas de resolvê-los, quanto nos momentos em que agiam de maneira autoritária, pondo fim a qualquer possibilidade de diálogo. Mesmo assim, ousou afirmar que tal atitude não chegou a comprometer a aceitação de seu papel junto às crianças; elas pareciam compreender que, para lidar com tantos interesses, às vezes opostos, era possível que

o adulto errasse, responsabilizasse alguém inadequadamente ou ainda, que simplesmente se mostrasse zangado com o que estava ocorrendo. Entretanto, ao privilegiar a compreensão das situações, a negociação, a justiça de julgamentos, o adulto/professor, garantia seu espaço de exercício de autoridade dentro do grupo.

Por outro lado, **as situações de conflito entre as crianças** mostraram que freqüentemente a professora era chamada para resolução do problema; autoridade superior inquestionável e aceita pelas partes em disputa, porém, nem sempre o recurso extremo a uma ação do adulto era necessária, várias vezes pude observar a negociação como instrumento próprio do grupo de pares na solução das contendas.

**A hierarquia por tamanho** foi outra categoria interessante; na escola, as crianças atribuem valores específicos aos diferentes grupos de diferentes tamanhos. Ser maior, geralmente é associado a um poder de participação nas decisões, na medida em que implica também em maiores responsabilidades. As crianças esperam que os que tem maior tamanho, tenham maior poder e maior capacidade para lidar com as situações com as quais se defrontam.

Já **as relações de liderança** revelaram estratégias refinadas de negociação e o reconhecimento que o líder proporciona a viabilização da atividade ao definir normas e regras. Para as crianças, nos momentos do brincar, parece claro que as regras são componentes essenciais da vida em conjunto e que são a garantia da consecução de algum objetivo comum. As disputas fazem parte da rotina infantil e, nesse alternar de lideranças, ocorre a aprendizagem da autoridade enquanto fenômeno garantidor da manutenção da coesão do grupo.

A **ação dos pais**, no entanto, mostra a dificuldade em assumir esse papel de autoridade. Há os motivos externos, dos quais já falamos, como as demandas exageradas do mundo profissional, mas há também uma dificuldade em atuar de forma responsável diante das crianças. Não quero, volto a dizê-lo, incriminar os pais por omissão, porém, temos que reconhecer que hoje exercer as funções parentais exige sacrifícios que, muitas vezes, não são assumidos. Perceber uma criança como se ela fosse um igual parece uma omissão que vai além das demandas exteriores. De certa forma, vemos alguns pais que se comportam como crianças, não identificando a importância do cuidado e da garantia que compete ao adulto propiciar. Há um vazio



de autoridade que, quando se manifesta, implica numa demanda diferenciada para a escola. Sempre que os pais não exercem sua função, essa não-ação traz conseqüências para os profissionais que cercam as crianças, sejam eles as babás ou as educadoras. O fato é que crianças continuam demandando limites, contenção, cuidados e carinho e, se isso não ocorre pelas vias tradicionais, algum desvio acaba por colocar outro adulto no exercício dessa função.

Quando **as crianças falam sobre autoridade**, elas parecem deixar clara a sua percepção. Os desatinos dos pais, quando agridem ou exageram no autoritarismo são percebidos como manifestação de impotência do adulto diante da criança e não surtem o efeito normatizador do comportamento que se poderia esperar. Por outro lado, a explicação clara daquilo que se espera como comportamento, sem se furtar a assumir o papel daquele que determina as regras, parece ter efeito tranquilizador sobre as crianças. Há a certeza de que alguém assume a responsabilidade pelos fatos além delas, que não poderiam fazê-lo. Ainda, na fala perspicaz das crianças, vemos que elas já dominaram os códigos das negociações emocionais que envolvem culpa; a chantagem é um recurso utilizado desde muito cedo para fazer o adulto ceder.

Certamente, tais análises não esgotam o campo de pesquisa. Ele é sempre mais rico do que aquilo que podemos apreender. De qualquer forma, acredito ter contribuído neste trabalho para uma reflexão acerca do que vem sendo feito em casa e nas escolas em termos de exercício de autoridade junto às nossas crianças. Indiscutivelmente, neste caso, as professoras estão assumindo o lugar de adulto, enquanto os pais, pelos mais variados motivos, encontram muita dificuldade em fazê-lo.