

A VISIBILIDADE E A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES COM OS ADULTOS NA CRECHE

Daniela Guimarães (PUC-Rio)
Sílvia Néli Falcão Barbosa

“... cada qual se compromete com as ilusões óticas de seu ponto de vista isolado”.
Walter Benjamin¹

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral.
Bakhtin²

Muito tem sido dito sobre a possibilidade de ver. Ao trazer na epígrafe as idéias dos filósofos Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, ficamos avisados de que cada olhar está comprometido com um ponto de vista, com um determinado lugar. Há que se ter cuidado, pois o que vemos pode ser uma “ilusão ótica”, oriunda do lugar que ocupamos. Segundo Bakhtin (2003), o que vemos só adquire *determinidade* a partir da relação que estabelecemos com o outro. A visão está comprometida pelos julgamentos que fazemos desse outro a partir do lugar que estamos. Por conta disso, conhecer o outro e ter com ele uma relação, envolve a mistura, identificação, trazê-lo para nossos referenciais, para, em seguida, produzir distanciamento, tendo em vista reconhecer sua singularidade, suas particularidades. Este movimento de identificação/distanciamento é o que Bakhtin (2003) chama de uma experiência de *exotopia*.

A exotopia exige um exercício de descentramento da nossa visão aparentemente acabada sobre o outro. Cientes deste desafio, nos aventuramos a falar da visibilidade e da invisibilidade das crianças nas relações com os adultos na creche. Parece que quando os adultos se relacionam com as crianças, tendem a determinar os sentidos das ações delas, antecipando movimentos, nomeando atos e sensações, num movimento de “atropelamento” dos sentidos das próprias crianças. Nesse contexto, as iniciativas delas ficam invisíveis. Ao mesmo tempo, quando se colocam “de fora” da relação, os adultos podem ver as crianças como *outros*, observando os seus sentidos na realidade que compartilham. Assim, as crianças vão se tornando visíveis.

Hoje, entendemos ser crucial discutir essas relações, levando em consideração que a creche encontra-se num lugar de destaque, seja pela inserção no sistema educacional, a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, seja por sua inclusão no FUNDEB. A visibilidade/invisibilidade das crianças tem a ver tanto com a construção histórica do discurso que se faz sobre a infância e com as políticas para ela

¹ BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 24.

² BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 4

direcionadas, quanto com as interações que acontecem no cotidiano das creches. A dimensão macro-social e histórica relaciona-se estreitamente com a dimensão micro-social.

Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a creche hoje é um direito das crianças, evidenciando-se a obrigação do Estado em atender a essa demanda. Com uma história ligada à área da Assistência, essa nova ordenação legal traz a creche para a área da Educação, que tem hoje o desafio de pensar que práticas são pertinentes a esse segmento, tendo em vista a sua função diferenciada e complementar à ação da família, assumindo a indissociabilidade entre o cuidado e a educação. Essa mudança evidencia o potencial educacional das creches, ao mesmo tempo em que valoriza o cuidado como algo intrinsecamente ligado às propostas do trabalho com a criança pequena.

Na intenção de ampliar a discussão desse lugar que a creche ocupa hoje, trazemos para este texto o resultado parcial de uma pesquisa interinstitucional, produzida pelo Grupo de Pesquisas sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC). A pesquisa – *Criança e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação* – buscou identificar e analisar as práticas institucionais e as interações entre crianças e adultos que acontecem em instituições que atendem a criança de 0 a 6 anos. Foram observadas, inicialmente, vinte instituições, dentre elas, creches, escolas exclusivas de Educação Infantil e escolas de ensino fundamental onde há turmas de Educação Infantil.

Neste texto, nosso foco é estudar as interações que acontecem na creche, e como essas interações abrem espaço para que as manifestações das crianças sejam vistas, ou não. Em primeiro lugar, analisamos como a criança ganha visibilidade no percurso histórico. Em segundo, apresentamos algumas reflexões sobre a possibilidade de vê-la como outro. Em terceiro lugar, apresentamos o estudo realizado em duas das cinco creches pesquisadas. Os eventos que trazemos para análise são de observações realizadas nos anos de 2005 e 2006.

1 - O enigma da visibilidade

Quando falamos das iniciativas e discussões sobre o trabalho com a criança pequena no Brasil vivemos um paradoxo. Por um lado, há um percurso histórico que perfaz um caminho de mais de um século de iniciativas, inicialmente de cunho assistencialista (Kuhlmann, 1991). No entanto, parece também que nos aproximamos de algo recente. Se pensarmos especificamente na creche, como direito, ela está

completando vinte anos, e enquanto prática, que leva em conta o cotidiano como espaço de interação singular entre a criança e seus pares, estamos engatinhando. Por isso este texto se alia à possibilidade de pensar a criança como um outro a ser visto em suas potencialidades, e não apenas conhecido pelas suas características e necessidades.

Olhar a criança como um outro implica estabelecer um diálogo com ela. Entretanto, segundo Benjamin (2000, p. 23), *“a liberdade do diálogo está se perdendo”*. Os seres humanos conversam sobre superficialidades, mas o que realmente diz respeito aos sujeitos concretos, suas preocupações e necessidades ficam em segundo plano. Cada um fica comprometido apenas com as *“ilusões óticas de seu próprio ponto de vista”* (p.24), encurralado em seu próprio mundo, perde *“o olhar para o contorno da pessoa humana”* (idem). Por isso, ver a infância hoje requer o resgate desse percurso, para que o olhar ganhe densidade por considerar o outro no seu processo histórico.

As práticas que constituem a creche são oriundas de iniciativas médicas, sanitaristas e filantrópicas, enfatizando o cuidado às crianças como proteção e prevenção. Somando-se a isso, especialmente numa perspectiva desenvolvimentista, temos o discurso da Psicologia – que focaliza a criança, em geral, pelo que lhe falta, ou pelo que está por se completar – com forte influência sobre as práticas na creche e sobre as concepções de criança e infância. Essa origem estabelece um paradigma de atendimento centrado numa visão de quem supre, sejam as suas necessidades de cuidado seja a formação da racionalidade e de hábitos que lhes serão úteis mais tarde, na pré-escola ou na escola. Enquanto provedora, essa visão também dá à creche um lugar de substituta da família, ao se responsabilizar por completar esse *“ser em falta”*. A criança é colocada no lugar de alguém que será formado a partir das ações dos adultos sobre ela, numa perspectiva de controle. Pode-se dizer como entende Foucault (1979), que o atendimento à criança pequena, então, tem se caracterizado pela *ação* dos adultos *sobre as ações* das crianças, como algo que está à serviço das práticas pedagógicas. Como diz Larrosa (2003, p. 184), *“a infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar, nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher”*.

Se, por um lado, assumiu-se esse lugar do controle, por outro, nesse percurso de construção das suas especificidades o atendimento à criança pequena caracterizou-se por uma polarização entre a assistência e a educação. Polarização essa que vem sendo amplamente discutida na última década, e que aponta para a necessidade de uma visão integrada entre a necessidade de acolher a criança e de participar do seu processo

educativo (Campos, 1994; Kuhlmann, 1999; Kramer, 2003; Tiriba, 2005; Guimarães, 2006).

Vivemos hoje essa tensão: encontrar o que é específico da creche, sem desconsiderar sua história, levando em consideração que não mais podemos ter o mesmo olhar para a criança. Então, o que nos instiga? Pensar o cotidiano levando em conta a criança como aquela que desafia o controle. Pensar o cotidiano como espaço de integração entre as ações de cuidar e educar.

Como exposto em Guimarães (2006), trata-se de considerar o espaço da creche como possibilidade de *“formação da identidade, a constituição do eu no contato com o social”*, entendendo que *“o conhecimento de mundo acontece implicado com o conhecimento de si”*. Então, o que é específico em toda instituição educativa, em particular na creche, é uma prática ligada à *“qualidade dos relacionamentos, o olho no olho, a resposta aos gestos comunicativos da criança, a confirmação de seu lugar como sujeito social”* (p. 2).

Como mudar o paradigma? Como fazer não só da creche, mas da Educação Infantil, um lugar de afirmação do tempo da infância? Como assumir o pedagógico na educação infantil a partir da interação, da troca de experiências e partilha de significados enquanto possibilidade de construção de conhecimento pela criança? (Machado, 1996)

Assumir a criança como *outro* é um desafio. Segundo Larrosa (2003), trata-se de um outro sobre o qual sabemos muito, mas ao mesmo tempo *“algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”* (p. 187). Por isso, o autor propõe desfazer uma imagem da infância que fica escondida em nossa retina, a partir de um olhar preconceituoso e acabado, para construir uma *“imagem do encontro com a infância”*, na medida em que o encontro se dá com o *“sujeito da experiência”*. (p. 197). Para Larrosa, podemos olhar a relação entre adultos e crianças a partir de três posicionamentos que, na nossa visão, podem também relacionar-se com a forma através da qual a criança é considerada quando se travam relações entre adultos e criança, como acontece no cotidiano da creche.

O primeiro deles é o lugar de *sujeito do reconhecimento*. Isso acontece quando vemos no outro aquilo que sabemos, o que vem dos saberes constituídos e dominantes, como aqueles constituídos pela Psicologia, pela mídia, pela educação. Assim, o adulto olha a criança a partir do *“que quer, do que sabe, do que imagina, do que necessita, do que deseja e do que espera”* (p197). Não sobra espaço para o que a criança é de fato,

ali, no “cara a cara”. O segundo é o lugar do *sujeito da apropriação*: não há espaço nem para o reconhecimento, pois o adulto simplesmente “*converte o outro criança em algo à sua medida*” (p.197). Em terceiro, Larrosa apresenta o lugar do *sujeito da experiência*: acontece no encontro, no cara a cara com o outro que não pode ser reconhecido nem apropriado. Trata-se de poder experimentar a transformação do que não está posto, mas ainda é desconhecido, ou seja, um encontro que não está definido à priori, mas a partir da possibilidade de uma realidade mútua, compartilhada. O encontro com o sujeito da experiência transcende ao que se pensa conhecer dele, como nas palavras de Clarice Lispector:

Como conhecer jamais o menino? Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore, e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito. Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho e é inútil: não consigo entender coisa apenas atual, o totalmente atual. O que conheço dele é a sua situação.

Lispector (1998, p. 36)

O enigma da visibilidade estaria aí? Não vemos a criança porque o que vemos é uma criança idealizada por tantos e tantos discursos e olhares sem que, no entanto, vejamos essa criança que está diante de nós? O impulso pelo reconhecimento das crianças a partir dos saberes legitimados, o movimento de apropriarmo-nos delas, obscurece a possibilidade de nos encontrarmos com elas, de fato?

Ou então, não nos vemos a nós mesmos, tragados pela descaracterização da própria experiência num cotidiano onde não há espaço para a visibilidade, de um modo mais amplo? Ver o outro implica em que nos vejamos a nós mesmos. O distanciamento que permite conhecer e perspectivar o outro, é que permite que também nos vejamos. Assim, podemos dizer que o desafio do educador e da educação é ampliar esses espaços de visão: do profissional sobre si para, ao mesmo tempo, ver a criança em sua singularidade.

Benjamin (1987) aponta como risco da sociedade moderna, a perda da capacidade de narrar, o que leva ao empobrecimento da experiência, restando apenas a vivência: uma mera reação aos choques do cotidiano onde a ação se esgota no aqui e agora. Como ver a criança sem investir tempo em narrar o cotidiano, suas interações e modos de agir? Como expandir o olhar se cada ação se extingue nela mesma? A possibilidade de partilhar sorrisos, sentimentos, medos, descobertas, muitas vezes, não encontra eco no olhar do adulto.

Sob este prisma, é essencial qualificar a experiência de cada um e de todos. O professor, preso ao sujeito do reconhecimento ou da apropriação não vê a criança. E, como poeticamente descreve Osteto (2004, p. 11) as crianças são “*novidadeiras, no experimentar elas vão, entre alegrias e tristezas, conhecendo o mundo sem pedir licença*”. Para a autora, o professor que está colado na literalidade, na norma, não pode ver a criança na sua poesia e na sua forma metafórica de significar o mundo. Por isso, é preciso olhar para além da rotina mecanizada e da atividade dirigida, para além do “reconhecimento” e da “apropriação”. Osteto (Idem) entende que na impossibilidade do professor ver a criança e suas diferentes expressões está implícita uma interdição do próprio professor na sua ação de sonhar, se expressar, criar.

Neste sentido, Kramer (2003) defende uma formação do professor que leve em consideração a cultura enquanto possibilidade de “*inquietar o olhar e criar situações de aprendizado cultural, político, ético e estético*” (p.100). A autora entende que não podemos abrir mão de uma formação cultural para os profissionais que trabalham com a infância. Ao pensar na experiência de cultura como alternativa de formação, evoca-se o encontro com a poesia, com a arte, com a possibilidade de se inquietar, de provocar a reflexão para além do momento em que acontece. Então, no encontro com o cinema, com a música, com as obras de arte, com a literatura, ao abrir espaço para a transcendência do seu próprio olhar sobre si mesmo e o mundo que o cerca, o professor ou o adulto que trabalha com a criança estaria mais sensível a entrar em contato com a criança enquanto “sujeito da experiência”, porque ele mesmo estaria mergulhando em experiências, de fato.

A possibilidade do “sujeito de experiência” também entra em sintonia com a perspectiva da alteridade de Bakhtin (2003). Trata-se de focalizar a criança como aquela que altera, surpreende, desinstala as convicções dos adultos. Isso só acontece num plano dialógico, onde se instala a troca como possibilidade de trabalho com os pequenos.

Neste sentido, a escuta assume um lugar prioritário. Escuta no sentido de dar visibilidade às crianças e às manifestações de suas linguagens (Guimarães, 2004). A visibilidade implica uma realidade compartilhada, onde a criança pode se colocar de modo criativo, intervindo e transformando o mundo à sua volta.

Estas reflexões nos colocam diante de duas possibilidades: por um lado, uma prática centrada apenas nas definições dos adultos e por outro, uma ação compartilhada, onde o lugar ativo e interativo da criança, onde sua presença, sua palavra é considerada.

Isto implica em um planejamento das práticas cotidianas que tenha sua origem na observação das manifestações infantis (Guimarães, 2004).

Esse movimento alimenta também nossas indagações de pesquisadoras no contato com as crianças pequenas: quais os espaços de escuta e diálogo na creche? Como a criança altera e vive experiências com o educador?

2 - As creches pesquisadas e a metodologia

A elaboração deste texto se dá num momento da pesquisa em que o trabalho de campo já terminou e buscamos um aprofundamento teórico, partindo da análise dos cadernos de campo.

Apresentamos a seguir, em linhas gerais, as duas creches que focalizamos neste estudo e os princípios metodológicos que orientaram nossa participação neste campo.

Das cinco creches observadas ao longo de 2005, três públicas e duas comunitárias (C11, C12, C13, C21 e C22), escolhemos duas das creches públicas para continuar o processo de observação em 2006, levando em conta os pontos mais significativos apresentados nas observações em cada instituição. Neste momento, trazemos aspectos destas duas creches (C11 e C13) para a análise da visibilidade/invisibilidade das crianças na relação com os adultos.

A clientela das duas creches que focalizaremos aqui (C11 e C13) é de crianças da própria comunidade, bem como todos os funcionários, com exceção da diretora e professora articuladora. Estas duas estão ligadas à Secretaria Municipal de Educação e os demais funcionários são contratados a partir de OSCs (Organização da Sociedade Civil), no entorno da própria creche.

A C11 está localizada em uma comunidade carente e próxima a uma região de risco, influenciando inclusive o funcionamento da creche que, em dias de confronto entre os morros, tem uma frequência muito baixa ou até fica impedida de funcionar. Os pais têm em média apenas a formação do Ensino Fundamental, trabalhando em profissões subalternas (ajudante de caminhão, camelô, ajudante de xerox, serviços gerais, domésticas, bombeiro hidráulico, manicura etc), sendo que trinta por cento das mães dizem ser “do lar”. Algumas crianças lidam com o fato de terem os pais presidiários. No momento em o trabalho de campo foi realizado a creche atendia a 135 crianças, organizadas em seis turmas. Uma turma de berçário I (com bebês de 0 a 11 meses) e outra de berçário II (com crianças de 1 ano até 2 anos), com 20 crianças cada;

duas turmas de maternal I (com crianças de 2 e 3 anos) e duas turmas de maternal II (com crianças de 3 e 4 anos), atendendo entre 23 e 25 crianças por turma.

A creche C13 localiza-se numa favela horizontal na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma localidade pobre, mas reconhecida pela ausência do tráfico e da violência. Em geral, os moradores são imigrantes nordestinos e trabalham em posições subalternas na zona oeste e sul da cidade (porteiros, garçons, atendentes, domésticas, etc). Na ocasião desse estudo, a creche atendia 150 crianças, organizadas em seis turmas. O berçário I, com bebês de 0 meses até 11 meses; o Berçário II com crianças de 1 ano até 2 anos; duas turmas de Maternal I, com crianças de 2 e 3 anos e duas turmas de Maternal II com crianças de 3 a 4 anos. Cada um desses grupos era composto por uma média de 25 crianças, com dois adultos sempre presentes (caso dos berçários) e um adulto, caso dos maternais. No berçário (principalmente no Berçário I), nos momentos de banho e alimentação, havia outros adultos presentes.

As profissionais que trabalham com as crianças nas duas creches são contratadas como recreadoras. Na C11, todas têm o curso normal. Na C13, a maioria tem o curso normal. As creches lidam com a instabilidade da permanência dos profissionais por conta dos baixos salários (no momento da pesquisa as professoras recebiam R\$ 323,00 bruto, por uma jornada de 6 horas).

Nesses contextos, várias questões nos inquietaram. Dentre elas, uma ganhou destaque: como as crianças ganham visibilidade diante do olhar do adulto e como isso interfere no cotidiano.

No que diz respeito aos princípios metodológicos, os pressupostos da Antropologia, na trilha do trabalho etnográfico, guiavam-nos. Buscávamos fazer descrições densas das situações. Ver, ouvir e escrever eram ações organizadoras do campo. Familiaridade e distância colocavam-se como movimentos complementares na construção de sentido sobre o que víamos e vivíamos. (Geertz, 1989; Oliveira, 1996 e Dauster, 2003)

O conceito de exotopia de Bakhtin (1992) foi referencial norteador. Era necessária certa “mistura” com as crianças, ou seja, a identificação com o que experimentávamos no campo, mas, em seguida, era preciso olhar de fora, exotopicamente, para dar inteligibilidade à experiência. Na verdade, a exotopia era um princípio que nos orientava no campo, como pesquisadoras, e também nos ajudava a refletir sobre as relações entre os adultos e as crianças nas creches.

A questão que se coloca na pesquisa (e no cotidiano da instituição) é viver a alteridade da criança, perguntando: o quê nela nos altera, surpreende, desinstala? Como essa relação nos empurra para outro lugar? Por outro lado, não é possível fechar os olhos para a possibilidade da tradução e construção de sentidos por parte do pesquisador e do educador nestes contatos cotidianos (Guimarães, 2008).

3 - A criança em suas interações na creche: entre a invisibilidade e a visibilidade.

Uma das questões que mais nos chamou a atenção nas observações foi a invisibilidade que, muitas vezes, percebíamos em relação às crianças. Por outro lado, em quais momentos observamos movimentos contrários? Havia situações em que as crianças eram protagonistas, ou que suas iniciativas de comunicação tornavam-se visíveis? Qual o lugar que ocupavam os adultos?

Invisibilidade: a distância entre o adulto e a criança

Em muitos momentos do dia a dia, as crianças ocupam um lugar de invisibilidade, porque os sentidos que constituem na relação com o ambiente e atividades preparados pelos adultos ficam obscurecidos.

Numa cena da C13, no grupo de crianças entre 1 e 2 anos:

“Um das educadoras está sentada numa das mesas, fazendo um desenho numas folhas de papel, enquanto a outra vai distribuindo o papel já desenhado. Vejo que o desenho é de um coração. Dizem: "vamos pintar? Quem vai pintar bem bonito?" "Filipe..." "Guilherme...", elas vão nomeando as crianças e colocando-as na mesa, de duas em duas. Depois dizem: " a tia está fazendo um coração; vamos pintar de vermelho; é o coração do papai ou da mamãe?" Balbucios como resposta, sem uma articulação clara. Elas continuam: " é da mamãe, amanhã é o dia da mulher, da mamãe" (...)

Depois de alguns minutos, as crianças começam a se mexer, sair do lugar, cada uma fica com o papel alguns segundos em frente de si, rabisca nele e a educadora pega de volta. Os traços das crianças vão ocupando o papel, a despeito do coração ali desenhado.

Então, as educadoras sentam, uma em cada mesa, para pintar a mão deles de vermelho e marcar no papel do coração, já com os rabiscos. Cada criança que marca a sua mão fica muito atenta, olhar curioso, olhar que busca entender. As educadoras exclamam: " que lindo!"

As mãos das crianças que descem do colo delas vão para os armários, numa exploração que é logo nomeada pelos adultos: "ih que feio!"; " sujou o armário e ficou feio" (C13 – 07.03.06).

O que brota da expressão curiosa e da exploração das crianças a partir do material oferecido não fica só invisível, mas é nomeado como “que feio”. Parece que os adultos se envolvem na atividade que já tem um ponto de chegada pré-fixado. Estão focadas no produto; então, não se envolvem com os processos, a dimensão imediata e atual das ações das crianças.

De fato, como já evidenciado em Guimarães (2008), o “trabalhinho” se coloca como a atividade que “o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com a tinta adequadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos iniciados e provocados pelos eles” (p.164). É uma forma dos adultos reconhecerem a legitimidade do seu trabalho educacional; no entanto, muitas vezes, trata-se de prática excessivamente instrucional, onde o sentido dos adultos invade toda a cena.

Outro evento, ainda na C13:

“Observo o episódio de interação de Débora, Cristina e Adrian no jacaré em forma de gangorra. As crianças estão tentando empurrá-lo pra baixo, estão testando o movimento de vai e vem com suas mãos no banco e no "guidom"; até que um dos adultos vê a cena e vai logo até lá colocá-los sentados no brinquedo, como tradicionalmente é usado”. (C13 – 02.05.06)

Ao observarmos este evento, perguntamo-nos: será que era esse o propósito das crianças? Entre a ação das crianças livremente e a intervenção das educadoras, fica a questão: orientar as crianças no uso do objeto é papel dos adultos, mas quando isto predomina, parece certo "atropelo".

A identidade das crianças se forma nas experiências que o contexto permite que tenham de si mesmas. Estas experiências possibilitam e limitam; o lado de fora (o solário) abre espaço de contato (com o sol, com os brinquedos, com o corpo no chão...). As ações dos adultos ao nomear e conduzir as ações das crianças dão suporte a elas, permitem que se reconheçam, mas também limitam possibilidades.

Neste sentido, é importante atenção do adulto/educador sobre si, tendo em vista equilibrar momentos de inscrição cultural, transmissão de técnicas (como comer, dormir, andar, etc) e momentos de contemplação ativa das crianças, observação e registro de como elas se apropriam da realidade apresentada por eles, como constituem sentidos (Guimarães, 2008).

Chama a atenção também que as educadoras falam em primeira pessoa, como se fossem as crianças, em muitas cenas. Por exemplo, se o almoço está demorando, dizem “cadê meu papá? Quero o meu papá tia!”. Se a criança está chorando dizem “cadê a minha mãe?”; “ei mamãe”. Neste último caso, há um agravante; não se referem às mães das crianças, mas a elas mesmas. É comum chamarem-se de mãe. Cada uma tem um ou mais “filhos” na creche.

Essa parece ser mais uma forma de não dar visibilidade à singularidade das crianças, misturando-se com elas, não discriminando os espaços e tipos de relação,

tornando o laço afetivo forte que constroem num lugar profissional, do mesmo modo que o laço familiar.

Nesses primeiros eventos destacados, há uma interação dos adultos com aquilo que eles esperam da criança (que preencha o papel no trabalho, que “use corretamente” a gangorra, por exemplo), mas observamos também situações em que, mesmo tentando se comunicar, a criança fica invisível, como na C11, na cena que se segue.

Marcos, em pé, diz: “cococo, cococo” (ele está incomodado porque fez cocó e tenta avisar a alguém). A recreadora, Davina, não presta atenção e apenas pega a mão de Marcos e o leva até a mesa, como está fazendo com as outras crianças que acordam, na espera do jantar. Marcos não senta, fica em pé, repetindo, meio choroso: “cococo, cococo”. Eu falo de longe, franzindo o nariz e sussurrando: “você fez cocó?”. Marcos para de choramingar e fica me olhando. Ele começa uma tentativa de tirar a calça junto com a fralda, mas não consegue e fica com parte das nádegas aparecendo. Depois vai até a recreadora e fala novamente. Ela olha, mas não presta atenção suficiente para entender o que Marcos está falando. Sandra e Levi estão disputando um brinquedo e a outra recreadora, Rosana, intervém dizendo que não é para brigar, mas para se abraçar, ser amigo. Marcos vai abraçar Sandra também. A recreadora, Davina, então, olha para a calça do Marcos e acha graça. “Olha só a calça do Marcos!” Falando para a Rosana. Marcos se volta e fala novamente: “cococo”. Davina fala para a outra, sem se dirigir ao Marcos, “ah, eu acho que ele está assim porque fez cocó”. Ela vai olhar e confirma que Marcos fez cocó e vai trocar o menino. (C11 – 12.06.06)

Nesta situação, percebemos a desconsideração do outro-criança como alguém que é capaz de narrar algo sobre si mesmo. Será esta a condição de Marcos? Chama a atenção que, mesmo quando olha para o menino, a recreadora ignora o que ele diz sobre si.

Para Bakhtin (2002), a linguagem é condição fundante do processo de constituição do sujeito. Nas interações sociais, linguagem e sujeito se constituem mutuamente. Na cena acima, Marcos demonstra que já sabe muitas coisas: explicitar que fez cocó, a quem dirigir-se para que sua situação seja resolvida, explicitar seu incômodo e, principalmente, usa a linguagem para enunciar esse acontecimento. O tempo todo ele está se dirigindo à recreadora. Pensando a partir de Bakhtin, podemos afirmar que Marcos tem um auditório social, no entanto, nesse momento não se coloca uma contra palavra no contato com ele. A sua palavra não é reconhecida e reverberada no olhar e na palavra do outro. Há limites para uma relação dialógica. Para Bakhtin, o significado não está propriamente nas palavras ditas, mas na interação que se estabelece entre os falantes. Desconsiderar a palavra do outro deixa esse outro num lugar de invisibilidade.

Na cena que se segue, sem o olhar atento do adulto, o que a criança faz “se perde”.

Ingrid está almoçando. De repente, fecha os olhos e começa a comer de olhos fechados. Ela primeiro deita a cabeça na mesa e depois levanta devagar com os olhos fechados. Vai tasteando com a colher numa mão e com a outra mão ajustando a comida na colher, sem abrir os olhos. Leva a comida até à boca, ainda tasteando e começa a mastigar. Quando engole, dá um sorriso e abre os olhos bem feliz. Por duas vezes pega o frango com a mão, nesse movimento de comer de olhos fechados. Fátima, a recreadora repreende a menina por colocar a mão na comida, mas não vê o sentido do movimento da menina (C11 – 21.06.06)

Ingrid está envolvida com a descoberta de “ver” o mundo com os olhos fechados. Ela explora o desconhecido, o que não está posto, transformando a sua realidade. Ela inventa, constrói enredos, expressa conhecimentos de mundo e reinventa a rotina. Como diz Osteto (2004), faz poesia! Por que a professora não vê? Estava presa na norma, na literalidade, onde não há lugar para a invenção, para a experiência. Quanta coisa acontece que passa despercebida.

Para o que realmente a recreadora está olhando? Como é difícil ver o movimento da criança! Como aguçar o olhar do professor? Como mostrar para ele que coisas tão ricas estão acontecendo? Como ajudá-lo a perceber que ali há um sujeito pequeno que é capaz de significar o mundo a sua volta?

Visibilidade: escuta e valorização das iniciativas das crianças

Para Bakhtin (2003, p. 373), *“tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros”*. Esse lugar no mundo me é dado através dos outros, a partir do que tomo consciência de mim. Isto implica dizer que as interações cotidianas na creche são fundamentais na constituição da subjetividade das crianças.

Na C11, de modo geral, todos se conhecem pelo nome. Tanto as crianças quanto os adultos se reconhecem pelos seus nomes e, em muitos momentos, as crianças se tornam visíveis por este reconhecimento que se soma ao diálogo que é estabelecido com os seus movimentos.

Numa das turmas de crianças de dois anos, cada uma que chega é recebida com uma atenção individualizada: um bom dia, um beijo e uma atenção aos responsáveis. De repente, uma criança é colocada por cima da metade da porta que está fechada. Foi tão rápido que só deu para ver uns braços depositando uma criança. Era Vanessa. Ela fica ali, parada... A professora estava de costas e não viu. Quando se volta fala: “Oi Vanessa, bom dia, coloca a sua mochila ali na bancada”. Logo em seguida ela vai colocar a mochila no lugar. (C11 – 17.10.05)

O acolhimento da professora tira a menina da paralisação. Naquela sala, ela tem um nome, tem um lugar para sua mochila, é confirmada pelo olhar e pela fala do adulto.

Ainda na mesma turma, Denise, a professora, está com as crianças na rodinha.

Entre uma música e outra acontecem umas conversas:

- (Letícia) “eu vou na piscina de biquíni”.
- (Tatiana) “eu também vou”.
- (Denise) “Ah, é, Letícia, você foi ou vai na piscina?”
- (Letícia) “Eu fui”.
- (Denise) “E de que cor era o seu biquíni?”
- (Letícia). “Era amarelo”.
- (Denise, achando graça) “Ih, tudo seu é amarelo”
- (Tatiana) “O meu é rosa”.

A essa altura as perninhas de chinês já se desmancharam, as crianças se esticam, mas Denise não está ligada nisso. Está mais ligada nas crianças. (C11 – 17.10.05)

A professora havia proposto algumas músicas que traduzem a rotina do dia: “Bom dia amiguinho, como vai” para dar bom dia aos amigos; “A janelinha abre”, para falar sobre como está o tempo hoje; “Sete dias a semana tem” para dizer que dia é hoje. Trata-se de um movimento que, em princípio, é monológico. As palavras e sentidos estão fechados, prontos, repetidos a cada dia com as crianças e por elas. No entanto, sempre que uma das crianças introduz um assunto, a professora presta atenção, levando em consideração o que a criança está trazendo. Nestes momentos, rompe-se o monologismo e a professora abre-se ao diálogo, à alteridade das crianças. No caso apresentado, elas trouxeram algo do cotidiano fora da escola. A professora incentiva a troca, fazendo perguntas sobre o assunto em questão.

A atenção a cada criança não está representada pelo conhecimento do que diz respeito a cada uma. Na C11, numa das turmas de crianças de dois anos, duas professoras, Viviane e Eliete, estão organizando o momento do sono.

Iago volta a chorar. Eliete pergunta sussurrando: “O que há Iago, que você não quer dormir?” Viviane vai até a mochila do Iago e volta dizendo: “Eu já sei o que ele quer, é o paninho”. “Não é isso que você quer”? Iago balança a cabeça consentindo, pega a toalhinha. Enquanto Viviane se preocupa com o sono, Eliete está estendendo as toalhas de banho nos encostos das cadeiras. Viviane vem ajudar. Depois de um tempinho Viviane olha para ver como vai o sono e vê que Iago ainda não dormiu. Não o repreende. Senta ao pé do colchonete e o faz ninar com o balanço das mãos no seu corpo. Agora Iago realmente dormiu... (C11 – 28.10.05)

O reconhecimento de que o menino tem um ritual para o seu sono mostra como as professoras interagem levando em conta a individualidade de cada um e como isso fez a diferença para Iago nesse momento. Não havia apenas a preocupação de que o menino dormisse, mas que ele estivesse tranquilo no seu sono.

A mesma atenção se repete em uma turma de bebês na C13:

Leila segura Débora no colchão, dá um beijo e diz "esse macacão é seu? Vamos falar com sua mãe que está pequeno..." É comum que os bodies se transformem em blusinhas (desabotoados embaixo). "Está calor hein; lá fora está mais fresco". " Sara, Sarinha, que legal, você está com a sua fralda hoje, ein...". Nem sempre a mãe manda a fralda e as crianças têm que usar a da creche. (C13 - 02/05)

As duas cenas anteriores mostram os adultos envolvidos com as singularidades das crianças. A identificação e explicitação das necessidades de cada criança cria espaços de reconhecimento. Esse outro criança que está ao meu lado tem nome, tem preferências, tem objetos que o identificam. Esse movimento dos adultos em interação com as crianças é um processo dialógico que incide sobre a construção de uma identidade. A presença do adulto nomeando e dando significado às ações dos bebês, identificando seus pertences e interagindo através dos gestos e da palavra ajuda às crianças a construírem um conhecimento sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca.

Visibilidade: o adulto mediando a ação e as possibilidades de expressão das crianças

Em muitas situações cotidianas, o adulto mostra perceber a criança. Mesmo estando de longe, estende a sua presença e faz a criança perceber que está sendo vista, seja com a fala, seja com o próprio olhar.

As duas cenas que se seguem mostram o lugar do adulto na interação das crianças entre si e com eles mesmos. Primeiro a turma de crianças de um a dois anos na C11 e, depois, a turma de bebês na C13.

Os blocos gigantes estão espalhados pelo solário, no lado descoberto. Tem um bloco que é redondo, com um buraco no meio e cabe uma criança. Viviane se esconde dentro do buraco e a recreadora, de longe, percebe o movimento e pergunta: "Cadê a Viviane"? A menina continua lá dentro e a recreadora pergunta 3 vezes. José Venâncio se liga no que está acontecendo e sai para procurar a amiga, que nesse momento sai de dentro do buraco bem feliz. Quando Viviane sai, Ingrid entra no buraco e sai repetidas vezes, como querendo chamar a atenção da recreadora, para que também pergunte o mesmo para ela. A recreadora repete: "Cadê a Ingrid?" A menina sai feliz de dentro do bloco, rindo da brincadeira. (C11 – 10.04.06)

Bia está sentada em frente ao espelho. Ela começa a chorar, olhando na direção de Michele (a educadora); também vai tentando tombar-se para frente, como que querendo encostar a barriga no chão para arrastar-se. Michele diz "oi Bia.... o que foi? Você está querendo vir aqui, né?"

Estou escrevendo, não dá..." Depois de algum tempo, muda de posição e vai sentar ao lado da Bia, levando a cesta com agendas e continuando seu trabalho perto da menina que começa a escalá-la e explorar seu corpo, resoluta e sem choro. Michele tenta continuar a escrever, permitindo que Bia suba nela, vai contorcendo-se, escondendo a caneta, mas seu corpo dialoga com o corpo de Bia... (09/02)

O olhar atento do adulto descobre o movimento das crianças e, através do diálogo verbal e corporal cria elos. Embora em idades diferentes, as respostas das crianças, nas duas cenas se dá pelo movimento, pela expressão e pelo riso. Neste sentido, não só o adulto amplia essa relação discursiva, mas os movimentos das crianças tornam-se elos nessa cadeia discursiva que se instaura nas interações.

O tempo todo Denise (recreadora) está ligada nas crianças e nos seus movimentos, interagindo com elas. Letícia chega na janela da casinha e diz:

- "Tia, eu sou o moço".
- (Denise) "Você é o moço?" (achando graça)

Letícia entra na casinha e volta dizendo:

- "Eu tenho bala". (diz estendendo as mãos para Denise)

Denise sorri demonstrando entender que a brincadeira é de vender doces e pergunta:

- "Quanto é?"
- "É dez".
- "Dez centavos? Hum, eu vou comprar".
- "Tem pirulito. Um real".
- "Nossa, que pirulito caro...vou pagar só vinte centavos".
- "Ta bom!" (C11 – 17.10.05)

Letícia, de dois anos, demonstra conhecer valores monetários e a profissão. A brincadeira favorece e a recreadora se torna mediadora. Completa que é dez centavos, diz que um real é caro. A menina traz para a creche um conhecimento que adquiriu nas suas interações fora da creche.

Chama atenção também a criança ocupando o lugar do outro que dá visibilidade ao grupo e à expressão das crianças.

Uma das recreadoras está de costas, pegando algo no balcão. Em seguida, vira-se para as crianças e diz: "olha, um amiguinho veio visitar vocês hoje". Fica de costas novamente e põe uma máscara de coelho, volta-se e começa a falar com as crianças como se fosse o coelho, com uma voz meio disfarçada: "olá crianças, tudo bem".

As crianças parecem não entender nada e fazem cara de espanto e de choro. Uma menina chora. Depois Fernanda (a outra recreadora) tira a máscara da colega e diz: "Não precisa chorar, gente é a tia Rosana". Fernanda pega a máscara e vai pondo no rosto das crianças, começa com Clarissa, uma boneca de pano que as recreadoras fizeram. As crianças estão paralisadas e as recreadoras ficam um tanto decepcionadas. Nesse instante, Ingrid que estava perto de mim, assistindo a cena, vai e pega a máscara, coloca na frente do seu rosto e imita a recreadora indo de criança em criança. Neste momento as crianças assimilam e começam a sorrir com a iniciativa da amiga. Agora fez sentido!

As recreadoras exclamam "Essa Ingrid é fogo!", "Ela é demais!"
(C11 – 10.04.06)

A atitude da menina surpreende os adultos que não esperavam por isso. Ingrid, com um ano e oito meses, dá um novo significado à proposta quando imita a professora. Como indicado em Guimarães (2008), a imitação expande as possibilidades de cada um. Ao imitar a professora, a criança a reconhece e legitima, trazendo para si seus referenciais e reinterpretando-os a sua maneira.

Enfim, na relação entre adultos e crianças nas creches, é notório o movimento das crianças no sentido de fazerem-se presentes, comunicando desejos, desenvolvendo iniciativas. Que lugar de “outro” do adulto essas crianças representam? Essa reflexão é um desafio cotidiano. Nas duas creches, percebemos que há uma oscilação entre a abertura, escuta, distanciamento que permitem ao adulto ver a criança, e a mistura, a antecipação, o reconhecimento que tornam invisíveis os sentidos das crianças nas relações.

4 – Considerações Finais:

Hoje, a creche é um espaço social onde as crianças de 0 a 3 anos passam a maior parte dos seus dias, especialmente as que pertencem às camadas pobres. Isso exige a reflexão sobre a qualidade dos relacionamentos neste contexto, especialmente tendo em vista que é na relação com o outro que constituem identidade, valores, imagens e referências sobre si.

Portanto, é fundamental o lugar que o adulto ocupa na creche como mediador e fomentador das descobertas das crianças. A mediação dos adultos amplia as possibilidades delas. Entre a invisibilidade e a visibilidade, a criança constitui a possibilidade de autonomia, auto-estima e confiança em si. O olhar, a escuta, a abertura que os adultos apresentam em relação ao outro-criança potencializam esse caminho.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUNE, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CAMPOS M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional da Educação Infantil. IN: BRASIL, MEC/SEF/COEDI, *Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil*. Brasília, 1994, p. 32-42.

- DAUSTER, T. *Um saber de fronteira: entre a Antropologia e a Educação*. Texto Apresentado na 26ª Reunião da ANPED, 2003 (mimeo).
- FOUCAULT M. *Microfísica do poder*. Rio e Janeiro, Edições Graal, 1979
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas* Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.
- GUIMARÃES, D. *Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches*. 29ª reunião da ANPED, Caxambu, Out/2006.
- GUIMARÃES D. *Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC - Departamento de Educação, 2008.
- KRAMER S. *Direitos da criança e projeto político-pedagógico de Educação Infantil*. IN: BASÍLIO L C & KRAMER S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 51-81.
- _____. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. IN: BASÍLIO L C & KRAMER S. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo, Cortez, 2003, p. 83-106
- KUHLMANN Jr. M. *Educação Infantil e currículo*. IN: GOULART FARIA & PALHARES M.S.(orgs) *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. São Paulo, Editores Associados, 1999.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LISPECTOR, C. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- MACHADO, M. L. de A. *Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas*. Trabalho apresentado na XIX Reunião Anual da ANPEd. Caxambu-MG, setembro 1996.
- OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever*. Revista de Antropologia – USP, vol 39 (1), 1996.
- OSTETO, L. E.. *Educação Infantil: tempo e lugar de se fazer criança no mistério e na magia da experiência partilhada*. In. DELGADO, A.C.C.; MOTA, M.R.A. e ALBUQUERQUE, S. S. de (orgs.) *Tempo & lugares das infâncias: educação infantil em debate*. Porto Alegre: IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2004, p. 11-20.
- TIRIBA L. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação- PUC-Rio, 2005.