



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
ROSA CRISTINA FERREIRA DE SOUZA

**MANIFESTAÇÕES AFETIVO-EMOTIVAS NA INFÂNCIA: EFEITOS DE SENTIDO
PRODUZIDOS NO DISCURSO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tubarão
2014

ROSA CRISTINA FERREIRA DE SOUZA

**MANIFESTAÇÕES AFETIVO-EMOTIVAS NA INFÂNCIA: EFEITOS DE SENTIDO
PRODUZIDOS NO DISCURSO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Ciências da Linguagem da Universidade do
Sul de Santa Catarina como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Ciências da
Linguagem.

Orientador: Prof. Dra. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão

2014

Souza, Rosa Cristina Ferreira de, 1973 –

S71 Manifestações afetivo-emotivas na infância: efeitos de
sentido produzidos no discurso de professoras de educação
infantil/Rosa Cristina Ferreira de Souza; -- 2014.
168 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Maria Marta Furlanetto.
Tese (doutorado)–Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Professor-Aluno.
4. Discurso. I. Furlanetto, Maria Marta. II. Universidade do Sul
de Santa Catarina – Tese em Ciência da Linguagem. III. Título.

CDD (21. ed.) 370

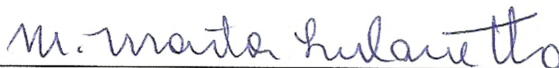
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

ROSA CRISTINA FERREIRA DE SOUZA

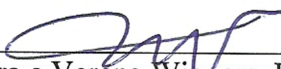
**MANIFESTAÇÕES AFETIVO-EMOTIVAS NA INFÂNCIA:
EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS NO DISCURSO DE PROFESSORAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 1º de julho de 2014.



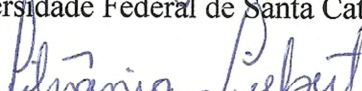
Professora e orientadora Maria Marta Furlanetto, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



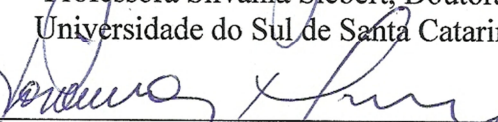
Professora e Verena Wiggers, Doutora.
Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Marivete Gesser, Doutora.
Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Silvana Siebert, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Giovanna Gertrudes Benedetto Flores, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Ao Bruno: criança-inspiração.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Marta Furlanetto, pelo apoio, carinho, paciência, incentivo e ensinamentos.

À minha família, pela compreensão e apoio, pelo silêncio e pelo riso. Em especial: à minha mãe, pela presença presente e pela avó carinhosa e disponível que sempre é. E ao meu marido, Volnei Cechinel Cesca, pelo amor incondicional, pela paciência e bom humor.

Às amigas: Conceição Kindermann e Patrícia Meneghel pelos momentos de aprendizagem, lamentos e dúvidas, conquistas e alegrias.

À amiga Clésia Zappelini pelo incentivo e oração.

À Paulina Wronski e Andréa Wronski, responsáveis pelos primeiros passos que dei para o ingresso no doutorado.

À Solange Piva, Sara Canto e Sâmia Rahin pelos momentos vividos nos três Estados de Ego: a descontração da Criança, as discussões e reflexões no Adulto, e os cuidados e críticas no e ao Pai.

Aos professores: Maurício Maliska, Sandro Braga e Fábio Rauen que acompanharam o nascimento deste trabalho na condição de banca examinadora, nos processos de Seminários Avançados e qualificação do Projeto de tese.

Às professoras Verena Wiggers e Silvânia Siebert pelas contribuições no texto de qualificação da tese.

Às queridas Suelen Francez Machado Luciano e Layla Antunes de Oliveira, funcionárias do PPGCL, pelo sorriso, pelo interesse e cuidado com que guiam os discentes ao longo da vida acadêmica.

À professora Regina Rocha Tibúrcio pela correção gramatical do Inglês.

Às professoras que participaram da pesquisa, por sua disponibilidade e receptividade.

Aos membros da banca avaliadora pela leitura e a possibilidade de produção de outros efeitos de sentido.

A Criança Que Ri na Rua

A criança que ri na rua,
A música que vem no acaso,
A tela absurda, a estátua nua,
A bondade que não tem prazo -

Tudo isso excede este rigor
Que o raciocínio dá a tudo,
E tem qualquer coisa de amor,
Ainda que o amor seja mudo.

Fernando Pessoa

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar como se constitui o discurso das professoras de educação infantil em relação à manifestação de manifestações de estados afetivo-emotivos das crianças de um a quatro anos, na perspectiva da Análise do discurso francesa. Os sujeitos da pesquisa foram professoras e alunos de três turmas de um centro de educação infantil de caráter público municipal do sul do Estado de Santa Catarina. O *corpus* da pesquisa foi constituído a partir dos registros em diário de campo, filmagens e entrevistas semiestruturadas com as professoras. As análises discutem as posições-sujeito do professor nas cenas enunciativas nas quais emergem manifestações afetivo-emotivas das crianças e a produção de sentidos sobre tais manifestações, a partir do olhar para as diferentes linguagens que constituem as interações, considerando, para tanto, sequências discursivas verbais e tomando as imagens como materialidade discursiva. Sobre o conjunto analisado é possível tecer algumas observações que apontam para a importância de se investir na formação inicial e contínua dos professores que trabalham com crianças pequenas, dado que em suas práticas há pouca observância dos aspectos teóricos em relação ao desenvolvimento infantil de forma integral.

Palavras-chave: Discurso. Manifestações afetivo-emotivas. Educação Infantil.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate how the Early Childhood teachers' discourse is constituted in relation to affective-emotional states manifestation from children aged 1 to 4 years old within the French Discourse Analysis perspective. The subjects of the research were teachers and students from three classes of a municipal public childhood education center of the southern state of Santa Catarina. The *corpus* of this research was constituted from the records in field journal, filming and semi-structured interviews with the teachers. The analyses discuss the subject positions of the teachers in the enunciative scenes in which affective-emotional manifestations emerge from the children and the production of meanings on such demonstrations. Those demonstrations are seen under the perspective of the different languages that constitute the interactions, considering as such both verbal and discursive sequences and also taking the images as discursive materiality. About the analyzed material it is possible to make a few observations that point to the importance of investing in initial and continuing training for teachers who work with young children, since in practice there is little compliance with the theoretical aspects in relation to child development of integral form.

Keywords: Discourse. Affective-emotional manifestations. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Parque e pátio coberto.....	22
Figura 2 - Menino encostado na parede (SD 11).....	78
Figura 3 - Asseio - troca de fraldas.....	79
Figura 4 - Bela sentada no tapete	80
Figura 5 - Quartinho	81
Figura 6 – Criança parada no escorregador	85
Figura 7 - Sequência de imagens: o verbal e não verbal	93
Figura 8 - Closes de imagens referentes à SD 32	95
Figura 9 – Crianças brincando com os pés	96
Figura 10 – Crianças depois da brincadeira com os pés.....	97
Figura 11 – Promovendo o pedido de desculpas	97
Figura 12 - Professora convida para lavar o rosto	99
Figura 13 – Bela saindo do quartinho.....	100
Figura 14 – Menino atende à ordem da professora	100
Figura 15 – Professoras enchem balões - creche II	102
Figura 16 – Professora com alunos - creche III.....	102
Figura 17 - Professora com alunos creche IV.....	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 MANIFESTAÇÕES AFETIVO-EMOTIVAS NA INFÂNCIA: PROPOSTA DE PESQUISA	13
1.2 PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
1.2.1 Procedimentos de construção do <i>corpus</i>	19
1.2.2 Caracterização do local pesquisado.....	21
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	25
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL	25
2.1.1 A infância e o desenvolvimento da criança	25
2.1.2 Considerações sobre a educação infantil brasileira	31
2.2 PROBLEMATIZANDO EMOÇÕES COMO OBJETO DE ESTUDO DA AD	35
2.2.1 A multidisciplinariedade dos estudos sobre emoção	35
2.2.2 Emoções e/no discurso	42
2.3 CORPO, SUJEITO, DISCURSO.....	45
2.3.1 Corporeidade: corpo no/do discurso	46
2.3.2 O sujeito no/do discurso.....	48
2.3.3 Condições de produção e interdiscurso	53
2.3.4 O silêncio como linguagem	56
2.3.5 Imagem e Discurso	58
3 ANÁLISE.....	61
3.1 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO POLÍTICA.....	62
3.1.1 O Discurso Pedagógico na (da) Educação Infantil.....	62
3.1.2 Centro de Educação Infantil: Funcionamento e Proposta Pedagógica.....	66
3.2 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	69
3.3 DIÁRIO DE CAMPO E PRODUÇÃO DE IMAGENS	77
3.3.1 Posicionamento discursivo do professor	77
3.3.2 O que e/ou como sentir: O disciplinamento de emoções.....	84
3.3.3 A inscrição do afetivo-emotivo no/pelo corpo: relações de sentido	92
4 PRODUZINDO UM EFEITO DE CONCLUSÃO	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE	117
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	118

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais).....	119
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores)	121
APÊNDICE D – Entrevistas com as Professoras.....	123
APÊNDICE E – Recortes da Pesquisa: Diário de Campo e Filmagens.....	129
APÊNDICE F –Imagens do Centro de Educação Infantil.....	161
ANEXO.....	164
ANEXO A – Termo de Ciência e Concordância da Instituição Participante.....	165
ANEXO B – Consentimento para vídeos e gravações (pais)	166
ANEXO C – Consentimento para vídeos e gravações (professores).....	167

1 INTRODUÇÃO

Estudar o tema ‘Emoções’ sob a perspectiva discursiva tem sido desafiador: o caminho percorrido tem sido marcado por idas e vindas, incertezas, descobertas. Minha filiação anterior à Psicologia participa de tal desafio, considerando que ocorreram (ocorrem) deslizamentos no olhar sobre o objeto de pesquisa. Trata-se do atravessamento por uma memória discursiva (e arquivo) cujos conteúdos são, algumas vezes, confrontantes com aqueles da Análise de Discurso. Entretanto, as possibilidades de participação em comunidades discursivas e espaços sociais e institucionais da Análise do Discurso (doravante AD), permitiram outros posicionamentos discursivos. A escritura deste trabalho, portanto, reitera o arcabouço teórico onde se inscreve, pois o discurso do sujeito analista se constitui atravessado pelo social, pela linguagem, pela história e pelo(s) outro(s), buscando, da posição de sujeito-autor, a expressão discursiva de uma singularidade.

Voltando ao tema que mobilizou a pesquisa: *Emoção*, do latim “ēmovēre”, significa “movimento para fora”. O termo é empregado cotidianamente, de modo que dá ilusão de transparência, de que dominamos o assunto. Enquanto sujeitos linguageiros inseridos em dadas formações sociais não há necessidade de definição do termo para nos fazermos entender. Há nele um aspecto/efeito de literalidade que permite que, quando alguém fale do que sente ou de experiências que levam a emocionar-se, isso seja compartilhado por outros sujeitos que partilhem do mesmo espaço discursivo. Para escrever sobre o assunto, entretanto, há que se construir uma plataforma conceitual a partir da qual a comunidade de investigadores possa discutir seus estudos. Isto, entretanto, não está estabelecido em todos os campos de saber que se ocupam em tratar do tema: há autores que empregam indistintamente os termos ‘emoção’, ‘afeto’, ‘sentimento’; a maioria dos estudos parte de uma perspectiva naturalista e/ou universalista, embora haja reconhecimento de termos linguísticos diferentes para nomear as emoções em culturas diversas.

Além disso, a problemática das emoções colocada na ordem da significação apresenta algumas dificuldades, dentre as quais o questionamento: como apreender o discurso sobre emoção, haja vista que pode haver enunciados de emoção sem o uso de termos linguísticos próprios a esse campo. Nesta pesquisa outra questão se colocou: sendo a proposta deste trabalho investigar como os professores lidam com as manifestações emocionais das crianças (proposta inicial), como mapear tais manifestações qualificando-as como expressão de tristeza, raiva, alegria, se para os professores a interpretação da mesma manifestação de emoção pode ser outra. Para lidar com isto, inicialmente, recorreu-se à psicologia e à

antropologia buscando descrever o que é compreendido, ocidentalmente falando, relativamente a cada uma das emoções e como se manifesta no corpo, pois há estudos que mapeiam expressões emocionais (EKMAN, 2011), mas este caminho também não se mostrou adequado à proposta, inclusive porque recairia no mesmo problema: uma inferência unilateral da manifestação da emoção.

Portanto, considerando que emoções são manifestadas no corpo, mas que este em si não fornece dados específicos sobre qual emoção surge, e que pode haver diversas manifestações para uma mesma emoção, optou-se por adotar uma perspectiva mais aberta e considerar não mais casos específicos de manifestação de emoção tais como os que envolvem, expressamente, alegria, medo, raiva, tristeza, mas interações ao nível afetivo – o que será apresentado no decorrer do trabalho.

1.1 MANIFESTAÇÕES AFETIVO-EMOTIVAS NA INFÂNCIA: PROPOSTA DE PESQUISA

Em experiência como supervisora de estágios em Psicologia Social em ambiente escolar, eu e meus alunos (graduandos) observamos a constante intervenção do professor em situações cotidianas envolvendo manifestação de emoções das crianças, surgindo daí o interesse pelo tema da tese.

Embora a família tenha importante papel como primeira instância de socialização da criança (BERGER; LUCKMANN, 2002), lugar em que, primeiramente, estabelecem-se os vínculos afetivos, a escola também influencia no processo de socialização da criança e em seu desenvolvimento afetivo-emocional.

Considerando que, no século XXI, o recurso da creche integral é largamente utilizado no Brasil, principalmente por famílias trabalhadoras, e, conseqüentemente, é fato que as crianças passam muito mais tempo na escola do que em outros ambientes, a problematização da pesquisa foi sendo esboçada.

Almeida (1999) explica que a pré-escola é um espaço onde a manifestação de emoções é mais frequente e transparente, isto é, as crianças pequenas¹ manifestam emoções mais frequentemente e mais espontaneamente do que crianças maiores, cujo processo de socialização já está mais estabelecido. Portanto, o professor tem um papel essencial no desenvolvimento afetivo das crianças.

¹ O termo criança pequena refere-se à faixa etária de 0 a 6anos.

Compreende-se que, antes mesmo de nascer, a criança já está inscrita numa rede de significados socioculturais fundados pela linguagem: ocupa certo espaço num mundo já construído (imaginário, para a AD), ou seja, onde muitas coisas já foram significadas e instituídas e onde há representações de sexo, trabalho, atitudes, comportamentos e papéis bem diferenciados, por exemplo, para o sexo masculino e para o sexo feminino. Assim também em relação às emoções e, principalmente, à sua expressão (manifestação). Isto é, circula um interdiscurso que dita quais emoções são positivas e quais são negativas, quais são aceitas ou rejeitadas, dependendo da situação social (contexto) e do sujeito que sente e manifesta a emoção.

A criança não vem ao mundo falando, mas já é falada. Destarte, nasce marcada pelo simbólico: há significantes definindo seu lugar no mundo, a começar por seu nome, família de pertença, etc. A teoria psicanalítica (na abordagem de Lacan) permite explicar este processo, pois considera que o sujeito se constitui marcado pelo processo interdiscursivo do outro (pequeno outro) e do Outro (grande Outro), ou seja, respectivamente, em dependência ao outro (pessoa) e ao Outro (linguagem, simbólico). O outro, enquanto alteridade, vai constituir o “eu”, enquanto o Outro vai constituir o Sujeito. O discurso do Outro é feito de significantes. Nascemos imersos em uma linguagem, portanto, a linguagem vem de fora. Como ela nos constitui, passa a ser interior também. O Outro atravessa o sujeito, a dimensão exterior/interior. “O Outro [...] constitui, sobretudo, o lugar onde os significantes já estão, antes de todo sujeito, sendo daí que ele recebe sua determinação maior” (TEIXEIRA, 2005, p. 80). Este Outro, portanto, pode ser entendido como a linguagem, o discurso que se materializa na relação imaginária.

Na perspectiva da AD o sujeito empírico “criança” ocupará uma posição-sujeito², conforme sua inscrição em dado contexto. Entretanto, quanto mais nova esta criança, menos possibilidade de “apreender” o mundo imaginário no sentido da amplitude já compartilhada pelos adultos. Considerando crianças na faixa de um a quatro anos, resguardadas algumas diferenças no desenvolvimento cognitivo, o trânsito no mundo imaginário ainda é rudimentar. Ou seja, a criança de creche, ainda não alfabetizada, vai começar a ser institucionalmente individualizada no interior da sociedade (a partir da família e da escola) sem uma posição-sujeito definida: ela está em processo de socialização, ou, se quisermos, de “enformação”

²“Posição-sujeito” é uma noção que pode ser entendida, neste momento, como um lugar imaginário na estrutura da sociedade em que uma manifestação discursiva se processa. Assim, um sujeito pragmático pode ocupar muitas posições no decurso de sua existência. Esta noção será posta em relação, adiante, com as que, no contexto da Análise de Discurso, serão utilizadas nesta tese.

numa cultura, tal como ficou marcado acima. Assim, ao expressar uma emoção a criança o faz, inicialmente, sem uma “modelagem social”, age na espontaneidade. Quando manifesta uma emoção provoca, de alguma forma, um movimento dos que estão à sua volta. Esse movimento do outro pode ser representado pelo verbal, pelo gesto, pelo silêncio... De qualquer forma, é um movimento em que parte daquilo que era real passa a ser simbólico. O outro (aqui representado na posição-sujeito professor), ao nomear a emoção manifestada pela criança, que sente, mas não sabe dizer, simboliza este sentir.

Considere-se uma cena típica do universo infantil: uma disputa de brinquedos. Almejando o brinquedo que está em posse de um colega de escola, a criança poderá morder, bater, empurrar o colega ou tomar-lhe o objeto. Nesse momento, o professor fará uma intervenção. O professor, na posição-sujeito assumida, fará tal intervenção a partir do resgate de uma memória discursiva, do já-dito (Outro), entendida como um elemento das condições de produção de discurso, visto que fundamenta sua possibilidade, constituindo-se de um saber cujos dizeres já foram sustentados e retornam nos momentos em que algo se diz, fornecendo uma base para a atualização em linguagem (cf. ORLANDI, 1999, p. 31). Entretanto, dependendo do trajeto singular de sua formação (com atravessamentos de outros espaços e circunstâncias), enunciará com indiferença, repreensões ou permissões atribuindo um sentido ao comportamento manifesto.

Portanto, nas posições assumidas pelos sujeitos, a posição-sujeito professor e a posição-sujeito criança, os discursos materializados constituem efeitos que permeiam tanto o que é dito como o que é silenciado. Há de se considerar que o silêncio também significa, ou seja, ele produz sentido. Convém ressaltar que a matéria significante do silêncio é diferente da matéria significante da linguagem— melhor, do *verbo* –, porém ele (o silêncio) a constitui.

Assim, as diferentes linguagens³, expressas na posição-sujeito criança e na posição-sujeito professor ocupadas na relação alteritária, são objeto de análise, uma vez que, por meio de seu estudo, podemos identificar lugares de dizer e do dizer, do silenciar, responsáveis por efeitos de sentido, apreendidos (perceptíveis) em cenas enunciativas do cotidiano nas quais haja manifestações afetivo-emotivas. Toma-se *cena enunciativa*, aqui, com inspiração em Maingueneau (2002) que, no contexto de uma teoria discursiva, trata os textos como material de análise, distinguindo *situação de comunicação* e *cena de enunciação*. Sinteticamente, a situação de comunicação está amarrada a um exterior sociologicamente

³ Gestos, expressões faciais, corporais e verbais, silêncio que estarão relacionados à expressão, proibição, contenção, dissimulação ou simulação das emoções.

falando, e presume, em geral: finalidade, status dos participantes, circunstâncias, dimensão temporal, meio, plano de texto e determinado uso linguístico. A cena de enunciação, por sua vez, é apreendida do *interior*, como situação de discurso. Um texto, nesse sentido, é um vestígio ou traço de um discurso “no qual a palavra é *posta em cena*” [encenada] (MAINGUENEAU, 2002, p. 15, tradução nossa). Na verdade, Maingueneau desdobra, em seu aparato teórico, a cena de enunciação em três cenas complementares: cena *englobante*, que diz respeito ao tipo de discurso utilizado (religioso, político,...); cena *genérica*, que diz respeito ao gênero específico utilizado na situação de comunicação; por último, a *cenografia* consiste, para os gêneros que o permitem, em variados modos de apresentação, usando recursos não rotineiros, como se encontra na publicidade; para gêneros mais formais, a mobilidade cenográfica pode ser quase nula. No presente caso não se trata apenas de textos verbais no contexto de salas de creche, mas de cenas reais observadas em efetivo movimento, porém tratadas como discurso em seu conjunto, em geral bastante rotineiras.

Quanto à proposta de investigar discurso e emoções, do modo como se apresenta, configura-se como algo que ainda necessita ser melhor explorado e problematizado, pois, como explica Marinalva Barbosa (2010, p. 104):

A problemática de como tratar o “discurso de emoções”, tal como aparece nas interações entre sujeitos, não é nova. [...] ainda não são comuns teorias de discurso que apresentem bases consistentes de como focalizar os processos de inscrição das afetividades na linguagem.

A autora supracitada também pesquisou sobre emoções na interação professor-aluno, mas o fez em diferentes níveis de ensino e na perspectiva da interação em nível do enunciado utilizando a teoria de Bakhtin como base teórico-conceitual.

Outros referenciais teóricos que consideram a temática emoção e discurso estão relacionados, principalmente, a outras correntes de Análise do Discurso. Por exemplo, Charaudeau (2000) que fala a partir de uma perspectiva semiolinguística; Kerbrat-Orecchioni (2000), da análise da conversação; Plantin (2003; 2010), da teoria da argumentação. Assim, as emoções, como objeto de estudo do discurso, ou a abordagem discursiva do tema “ainda exige construções tanto do objeto como do campo teórico-metodológico de sustentação” (BARBOSA, 2009, p.104). Neste sentido, considerando a inscrição da presente tese na AD de linha francesa, toma-se como fio condutor principal a teoria construída por Pêcheux, na França, e desdobrada no Brasil por Orlandi, bem como outros autores contemporâneos que compartilham de sua proposta.

Considerando o exposto, a pergunta de pesquisa que este trabalho traz é: Como se constitui o discurso das professoras da educação infantil em relação aos estados afetivo-emotivos das crianças de um a quatro anos?

Entendendo que os sentidos se constituem na discursivização, a partir do funcionamento dos processos discursivos pretende-se, neste estudo, analisar os efeitos de sentido produzidos no processo de interlocução professor-criança considerando a expressão de estados afetivos das crianças - o que deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito é constituído. Para tanto, serão considerados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar como o sujeito-professor se posiciona discursivamente frente às manifestações afetivo-emotivas da criança.
- b) Identificar a linguagem (palavras, tom, voz, gestos, silêncios) nos processos de interação: criança-professor, professor-criança, criança-criança, no que se refere a como produzem sentidos de cunho afetivo-emotivos.
- c) Analisar as relações de sentido que se estabelece entre corpo e emoções.

A tese está composta por quatro capítulos:

A introdução apresenta o caminho metodológico do trabalho, considerando os sujeitos, os materiais, aspectos éticos e a constituição do *corpus*.

O capítulo dois: Pressupostos Teóricos, divide-se em três subcapítulos:

- O primeiro, ‘Concepções sobre crianças, infância e educação infantil’, discute brevemente a historicidade da compreensão da criança e da infância e são apresentadas sucintamente as bases legais da educação infantil no Brasil.
- O segundo apresenta a distinção das emoções como elemento de diferentes campos disciplinares e como elemento do discurso, apresentando-se as particularidades do objeto em investigação.
- O terceiro contextualiza o campo epistemológico da Análise do Discurso onde são mobilizados os principais conceitos da AD francesa que embasam a discussão do *corpus*.

No capítulo três se apresenta a discussão analítica, retomando e ampliando conceitos do arcabouço da AD. As análises foram organizadas em três subcapítulos: um primeiro que discute aspectos políticos e pedagógicos da instituição escolar; um segundo que trata das entrevistas desenvolvidas com as professoras e, no terceiro, os registros de diário de campo e filmagens são trabalhados, atendendo-se aos objetivos da pesquisa.

1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa se inscreve no quadro da Análise do Discurso de linha francesa a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 48-49):

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

A classificação da pesquisa, quanto aos procedimentos, é configurada como pesquisa transversal, já que será efetuada com crianças e professores de três níveis da educação infantil em um mesmo período de tempo pressupondo a existência de diferentes produções de sentido. Quanto ao local de desenvolvimento, classifica-se como uma pesquisa de campo, porque realizada na escola, a partir de sujeitos empíricos. O campo de pesquisa foi um centro de educação infantil da rede pública de um município do sul de Santa Catarina. Os sujeitos da pesquisa foram crianças na faixa etária de um a quatro anos, matriculadas nas creches II, III e IV, bem como os professores diretamente responsáveis por elas. Os critérios de inclusão-exclusão dos sujeitos de pesquisa foram assim definidos:

a) em relação à participação das crianças nas filmagens, foram sujeitos da pesquisa apenas aquelas cujos pais e elas próprias consentiram: da creche II, do total de treze crianças, oito; Creche III, de doze crianças, onze; Creche IV, de dez, sete crianças. Destas crianças cujos pais autorizaram participação foram obtidas imagens em momentos diversos: em sala de aula, parque, pátio, acompanhando-as nas interações com os colegas e professoras e nas suas brincadeiras em geral, pois as manifestações afetivo-emotivas são expressadas a qualquer momento.

b) em relação à participação dos professores, o critério de inclusão foi a formação específica para atuação com educação infantil, comprovada documentalmente, e o consentimento livre e esclarecido.

1.2.1 Procedimentos de construção do *corpus*

Com a finalidade de compor o *corpus* da pesquisa foram realizados registros cursivos de observações – diário de campo – bem como a utilização de câmera de vídeo digital, sendo registradas em vídeo com áudio cenas enunciativas nas quais os enunciados mostrados nas interações professor-criança e criança-criança foram presentes. Também foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada (GIL, 2002) com as professoras enunciantes, que foram gravadas em aparelho de áudio específico e, posteriormente, transcritas e digitadas na íntegra. Os dados foram coletados nos meses de novembro e dezembro de 2012, no período de quatro semanas e meia. Foram acompanhadas três turmas: Creche II, III e IV. Creches III e IV no período da manhã e creche II no período da tarde. Ao todo foram oito períodos de acompanhamento de cada turma, durante, aproximadamente, três horas cada.

Na primeira semana não foram feitas gravações de vídeo, pois se estava à espera da devolução dos termos de consentimento enviados aos pais já antes do início das observações. Assim, a primeira semana foi de observação e registro das mesmas e as outras três e meia de filmagens. Ao todo foram quinze horas de observação e quase sessenta horas de gravação. Dessas sessenta horas foram consideradas para constituição do *corpus* da pesquisa apenas as cenas que contiveram manifestação de emoção da criança e interação/reação do professor.

O material obtido nas observações foi descrito de maneira minuciosa, preservando todos os detalhes. Foram descartados registros que não atenderam ao objetivo da pesquisa. As filmagens foram salvas em DVD pela própria autora. A pesquisadora analisou as imagens a partir da reprodução do DVD e recortou cenas enunciativas que atendiam aos preceitos da pesquisa. Entendam-se tais cenas enunciativas como aquelas nas quais houve, com maior ou menor ênfase, manifestação de estados afetivo-emotivos das crianças considerados nas interações com os professores. Tais cenas, envolvendo situações específicas com uma ou mais crianças, bem como aquelas em que o conjunto das crianças, relativamente ao professor responsável, está envolvido, são descritas detalhadamente, considerando-se também as reações verbais e comportamentais – incluindo o silêncio – dos professores responsáveis diante das manifestações afetivo-emotivas da criança.

No que se refere à delimitação do *corpus*, na AD, não se segue critérios empíricos, mas teóricos: “a exaustividade deve ser considerada em relação aos objetivos e à temática e não em relação ao material linguístico empírico (textos) em si, em sua extensão.” (ORLANDI, 1998, p.10).

As questões que nortearam a delimitação do *corpus* de análise foram as seguintes:

. Como o sujeito professor se posiciona discursivamente em relação aos estados afetivo-emotivos das crianças?

. Que semelhanças (homogeneidade) e/ou diferenças (heterogeneidade) marcam o discurso dos professores em diferentes estágios da creche (creche II, III, IV)?

Como se constituem o lugar social e o lugar discursivo do professor e da criança no processo de interlocução professor-criança?

Para tanto, tratou-se de descrever a dinâmica discursiva do relacionamento professor-criança, no que se refere ao modo como os professores lidam com as manifestações afetivo-emotivas das crianças a partir da identificação das linguagens (verbal/não verbal; gestos; atitudes de aproximação e afastamento; silenciamento...) presentes nas manifestações linguageiras dos professores. Ou seja, a linguagem empregada pelo professor (incluindo o silêncio) diante de estados afetivo-emotivos do aluno/criança, será o objeto de pesquisa a partir do qual se buscará compreender, socioideologicamente por que essa linguagem se manifesta desse modo.

Portanto, o *corpus* desta pesquisa foi constituído por:

a) materiais orais de entrevistas realizadas com as professoras⁴ (que tomam a forma escrita – resultantes da transcrição dessas entrevistas que foram gravadas/anotadas pela própria pesquisadora);

b) diário de campo com registros sobre a instituição no que se refere aos espaços físicos de circulação e convivência, aspectos gerais do funcionamento, bem como a contextualização (cenário) das creches (turmas) acompanhadas e registros descritivos de cenas de interação professor-criança nas quais estão presentes manifestações de emoções de crianças;

c) imagens obtidas através da gravação de vídeo – descritas de modo a incluir as falas dos sujeitos e seus tons de voz, gestos, movimentos, expressões faciais e corporais. Tais imagens são também utilizadas como materialidade significativa para a análise, trabalhando-se a partir do conceito de policromia (SOUZA, 2001), apresentado mais adiante.

Para preservar a identidade dos participantes foram adotadas as seguintes estratégias:

- Foram utilizados recursos de desfoque para não permitir identificação facial nas imagens;

⁴ Não está incorporada à análise a entrevista com uma das professoras da creche II.

- O nome da escola não foi citado;
- Os nomes das professoras e crianças foram substituídos por nomes de personagens de desenho animado e de outras mídias.

1.2.2 Caracterização do local pesquisado

O Centro de Educação Infantil (CEI) no qual a pesquisa foi desenvolvida funciona em período integral (matutino/vespertino), atendendo crianças de três meses a cinco anos, distribuídas da seguinte forma: Creche I (03 meses a 1 ano); Creche II (de 1 ano a 1 ano e 11 meses); Creche III (2 anos a 2 anos e 11 meses); Creche IV (de 3 anos a 3 anos e 11 meses) e Pré I (de 4 anos a 4 anos e 11 meses). Há crianças que permanecem em período integral e algumas em meio período. Também há professores que trabalham nos dois períodos e outros apenas em um dos períodos. Os professores que ficam em período integral podem não permanecer com a mesma turma, mas estarem pela manhã com a Creche III, por exemplo, e à tarde com a IV.

O espaço físico das salas mede entre 60m² e 79 m² e cada uma possui acesso a uma área externa (solário), onde as crianças podem brincar (é como um pequeno pátio particular). Há também uma pequena brinquedoteca, cujos horários de uso são distribuídos entre as turmas. No pátio coberto há amplo espaço livre e é onde se encontram as mesas de refeição e a cozinha. Também há o parque com escorregadores, gangorras e balanço, onde as crianças também podem brincar na areia (Figura 1). O parque fica em uma área ampla, entretanto descoberta e sem sombra. Os horários de uso são organizados de forma a distribuir o número de crianças, geralmente duas turmas de diferentes idades podem usar o espaço simultaneamente.

Figura 1 - Parque e pátio coberto



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

De modo geral a escola é nova, a pintura é colorida. As salas são decoradas pelas professoras com bonecos de papel emborrachado (EVA) dentre outras ilustrações com temas de natureza (bichinhos, flores, etc). Na sala da creche II há uma divisória metade madeira metade vidro (superior) com uma porta de acesso, que forma um espaço retangular fechado onde ficam os colchonetes e travesseiros e onde as professoras guardam as mochilas das crianças. Costumam usar este espaço para as crianças dormirem após o almoço. Na sala há duas pias (cubas de lavar louça) e duas mesinhas – as quais são utilizadas como apoio para a troca de faldas: as professoras colocam um colchonete sobre as mesas fazem o asseio das crianças (Apêndice F, figura 1). Há uma televisão com DVD em um suporte, no teto, quase no meio da sala. As crianças costumam ficar no chão, sobre um grande tapete de borracha onde podem brincar e assistir DVD (Apêndice F, figura 1). Há poucos brinquedos e não ficam visíveis - salvo as motocicletas – que costumam ficar na parte externa – no solário (Apêndice F, figura 2), mas também são poucas. Chama atenção um grande quadro verde (quadro negro de giz) que, para o público em questão não é utilizado (Apêndice F, figura 3). Esta sala, diferente das salas das creches III e IV é menos atraente em relação à decoração. Talvez porque o grande quadro verde ocupe quase todo o espaço da sala: Que função tem um objeto que não é utilizado da forma esperada? Talvez a pergunta mais adequada seja: como o quadro verde significa? Para as crianças, a imensidão da sólida placa verde pode significar impedimento, dureza, rigidez. Podemos interpretá-la como interdição da própria imaginação, uma vez que, em seu lugar, poderiam figurar outras imagens e cores do cotidiano infantil.

As creches III e IV possuem mesas para as crianças. Na creche III são mesinhas quadradas que ficam uma ao lado da outra formando uma grande mesa (Apêndice F, Figuras 4 e 5). Na creche IV são carteiras individuais que ficam em círculo. Em nenhuma das duas há um quadro negro. A creche III, tal como a II, possui uma divisória onde as crianças guardam suas mochilas e dormem após o almoço (Apêndice F, figura 6). Na creche IV as crianças também dormem, mas no próprio espaço da sala. Na creche III todas as paredes estão ocupadas com algum tipo de gravura e com fotos das crianças; na creche IV há menos objetos ilustrativos nas paredes e as mochilas é que ficam penduradas em um cabide ao longo de uma das paredes (Apêndice F, figuras 7 e 8). Chama atenção a escassez de brinquedos nas salas de modo geral, em especial nas creches II e IV.

Na creche II, as crianças observadas pronunciaram poucas palavras durante o período da pesquisa. As interações entre si e com as professoras acontecem muito mais fisicamente (com toque, proximidade, olhar, choro, gestos). Algumas das palavras pronunciadas: “nenê”, “não”, “dá”, “dedê”, “mamãe”, “tia”... e os mais variados tons são usados em outras vocalizações: gritos, grunhidos, risadas e balbucios. Crianças dessa faixa etária podem chegar a proferir sentenças de até quatro palavras e, embora formulem/expresssem poucas frases, são capazes de entender variadas sentenças que se coloquem a elas; trata-se da linguagem receptiva (BEE, 2003; MACEDO, et. al, 2006). A linguagem receptiva compreende o entendimento da entonação, da melodia da voz do outro durante a fala e do significado das palavras em seus diferentes contextos. No contato com os outros (famílias, mídias e escola) a criança aperfeiçoa o vocabulário e estará sendo socialmente e culturalmente modelada – o que se evidencia já na creche III.

As crianças, na creche III quase não gritam, já internalizaram regras e apontam o descumprimento dessas: denunciam à professora algum colega que as infringiu. As crianças estão menos dispersas e dialogam mais. Ainda se nota agitação motora no sentido de se mexerem bastante, ficarem pouco tempo sentadas nas cadeirinhas fazendo atividades ou permanecerem quietas por todo o tempo de contação de histórias. Quando liberadas para brincadeira no solário correm, andam de motoca, sobem nas muretas (que separam um solário de outro), brigam por brinquedos, mas também brincam juntas, compartilham uma brincadeira, como pega-pega e criam, brincam de faz de conta. Por exemplo, em um tapete de sala convidam amigos e imaginam que é um barco no mar (ver apêndice F, figura 9). A professora observa e intervém nos casos de desentendimento ou de risco. Quando alguma criança se aproxima ela é acolhedora, ouve, conversa, brinca. As crianças desenvolvem atividades de pintura com giz de cera, lápis de cor e tinta guache bem como recortes, colagens

e outras atividades manuais. A professora trabalha muito com contação de histórias a partir das quais são desenvolvidas algumas atividades relacionadas a elementos da história que, geralmente, correspondem ao projeto da professora, por exemplo, meio ambiente, preservação da natureza – desenham-se e pintam-se árvores. Nas interações, o tom de voz da professora se alterna com exclamações de surpresa, chateação, susto e autoridade, mas ela não usa gritos ou tom zangado.

Na creche IV as crianças já aprimoraram mais a linguagem verbal e comunicam-se entre si e com a professora com maior frequência que na creche III. Quando vão ao parque estão liberados para a brincadeira com movimento, do contrário, as brincadeiras ocorrem em sala de aula com jogos educativos, massinha ou com brinquedos (carrinho, bonecos), lego. As próprias crianças trocam de roupa e devem usar o banheiro e fazer o asseio por conta própria. O tom de voz da professora costuma se manter o mesmo, com algumas exclamações de surpresa e de repreensão, mas sem um tom zangado. O tema meio ambiente também é ressaltado, trabalhado com pintura, mas também com o plantio de mudas e sementes na própria escola.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

O intuito deste capítulo é trazer brevemente a base epistemológica sobre a qual se organizam as diretrizes da Educação, bem como as principais teorias e influências pedagógicas na educação infantil (LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2005). Tais assuntos não são discutidos a partir da concepção da AD, uma vez que se manterão, nesta pesquisa, como campos disciplinares distintos – entretanto em diálogo.

2.1.1 A infância e o desenvolvimento da criança

Conta-nos Ariès (1981), considerado o precursor da história da infância, que durante séculos ocorreram altos índices de mortalidade e de práticas de infanticídio. As crianças consideradas imperfeitas eram abandonadas ou mortas, sem comiseração. As sociedades organizavam-se com base na perspectiva de utilitarismo da criança, no intento de conseguir um espécime melhor, mais saudável, mais forte.

Ao longo da história, foram atribuídos diferentes sentidos à criança. Por muito tempo era qualificada como um adulto em miniatura: ignorada como pessoa em desenvolvimento, ignorada em suas necessidades. Concebia-se a infância em contraponto ao adulto: “a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras [...]” (ARIÈS, 1981, p. 36). Durante anos a criança esteve condenada a um “não lugar”.

A concepção sobre infância e criança sofreu significativas mudanças ao longo da história. Isto permite afirmar que não há uma “natureza” imanente à sua definição (GAGNEBIN, 1997). Os saberes que constituem o que hoje se denomina *infância* e a concepção de criança a ela vinculada foram (e são) discursivamente produzidos: “cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo estes discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação” (JOBIM; SOUZA, 1996).

Destarte, a infância passa a ser valorizada, a criança a ser reconhecida como sujeito em desenvolvimento. Destaca-se a importância das condições materiais, sociais e

psicológicas para seu desenvolvimento e consolida-se como um campo fértil para diversas pesquisas.

Nos campos da psicologia e pedagogia há uma gama de pesquisas e teorizações sobre a criança e seu desenvolvimento. Entretanto, duas abordagens clássicas se destacam ainda hoje, a teoria Histórico-cultural e Cognitivista (Teoria Psicogenética) representadas, respectivamente por Levi S. Vigotski⁵ e Jean Piaget⁶. Tais teorias são as mais difundidas no Brasil e incorporadas nos projetos educacionais, por este motivo faz-se menção a suas principais bases.

A perspectiva cognitivista centra seu desenvolvimento teórico no processo de interação organismo-meio, ou seja, o organismo exerce funções de adaptação ao meio – o que ocorre a partir dos processos de assimilação (quando a nova informação for acrescentada ao esquema⁷ anterior, sem modificar suas características prévias) e acomodação (quando nova informação contradiz ou entra em conflito com o esquema anterior, ocasionando modificações).

O desenvolvimento infantil é explicado a partir de etapas cronológicas denominadas de estágios do desenvolvimento, os quais ocorrem em uma sequência fixa, com alguma variação na faixa etária prevista. São eles: 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante). Uma breve descrição destes períodos é apresentada abaixo, com base em Piaget (1975).

O primeiro estágio consiste numa adaptação prática ao mundo que é construída progressivamente. Neste estágio a relação sujeito e objeto, ou seja, o eu e o mundo são um mesmo bloco indiferenciado, não existe a consciência de si mesmo e nem dos objetos do mundo – esta vai ser estruturada a partir de experiências sensório-motrizas. Gradativamente vão sendo construídas as noções de objeto, espaço, tempo e de causalidade.

No segundo estágio, inteligência pré-operatória, predomina o pensamento egocêntrico cuja característica principal é a indiferenciação entre o próprio ponto de vista e o dos outros. Ocorre o aparecimento da função simbólica que se refere à capacidade de

⁵ Lev Semyonovitch Vigotsky (1896-1934), nascido na Bielorrússia, formulou a Teoria Histórico-cultural que influenciou principalmente a pedagogia e psicologia.

⁶ Jean Piaget (1896 - 1980) teórico da educação e psicólogo suíço foi fundador da Epistemologia Genética, cujo estudo central é a investigação da gênese e desenvolvimento psicológico do pensamento humano.

⁷ Esquemas podem ser entendidos como resultantes dos mecanismos de assimilação e acomodação, e constituem estruturas mentais (ou cognitivas), pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam ao meio.

representar objetos e acontecimentos ausentes por meio de símbolos e signos diferenciados e ocorre desenvolvimento da linguagem.

No terceiro estágio, operações concretas, o pensamento evolui de modo a operar com coerência e lógica. Ocorre o declínio e extinção do egocentrismo intelectual e social e se desenvolve, por outro lado, a capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes (próprios e de outrem) integrando-os de modo lógico e coerente (PIAGET, 2012).

Por fim, no estágio das operações formais, a presença do objeto já não é mais necessária. O pensamento abstrato é característica marcante, ao lado do desenvolvimento/aperfeiçoamento das capacidades de reflexão, abstração, generalização, explicação e elaboração de teorias.

A concepção clássica do desenvolvimento por estágios progressivos ligados a processos internos respondendo a uma ordem biológica, tal como preconizados por Piaget, já não (co)respondem às demandas da atualidade. A principal crítica à formulação piagetiana de periodização do desenvolvimento advém da perspectiva Histórico-cultural, representada por Vigotski, cuja ênfase parte do social, isto é, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem a partir da relação indivíduo-mundo. Vigotski não formulou uma teoria estruturada do desenvolvimento humano tal como o fez Piaget e, em sua concepção, o processo de desenvolvimento ocorre de fora para dentro, isto é, não é determinado biologicamente, mas constituído sócio-histórico-culturalmente, havendo primazia do social sobre o biológico.

A partir de Vigotski foram desenvolvidos outros estudos de modo a ampliar e fortalecer o arcabouço da teoria histórico-cultural: L. Vigostki, A. R. Lúria, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin e D. Elkonin. Um dos grandes continuadores do enfoque Histórico-cultural foi Davidov, que deu sequência aos estudos sobre a categoria *atividade*⁸, já desenvolvida por Vigotski, Rubinshtein e Leontiev, colocando-a como conceito central de suas pesquisas, tecendo grande contribuição teórica em relação ao desenvolvimento e aprendizagem que hoje sustentam o arcabouço teórico da teoria e psicologia histórico-cultural.

O conceito de atividade deriva da dialética marxista e refere-se à interação do indivíduo com o mundo – interação esta mediada por signos e instrumentos: o homem age sobre a natureza e a transforma ao mesmo tempo em que também se transforma, produz e se

⁸ A teoria histórico-cultural da atividade (ou teoria da atividade) surgiu como desdobramento da concepção histórico-cultural e foi desenvolvida por Leontiev (1903-1979) e ampliada por seus seguidores.

produz. Para que exista atividade deve-se considerar a presença de três elementos: necessidade, objeto e motivo:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Portanto, o que impulsiona uma atividade é a existência de um motivo: surge uma necessidade e localiza-se o objeto de satisfação desta, o que equivale ao motivo para a atividade objeto.

O desenvolvimento dos estudos de Leontiev (1987) e Elkonin (1987) sobre a teoria da atividade permitiu identificar seis estágios do desenvolvimento psicológico humano; cada período de desenvolvimento associado à idade é caracterizado por um tipo básico ou principal de atividade. Encontramos em Leontiev (1987), Elkonin (1987), Wallon (1979) e Davidov (1988) a descrição de tais estágios com alguma modificação em sua denominação e ampliação no desenvolvimento teórico dos mesmos. Em Davidov (1988) os estágios são: Comunicação emocional direta com os adultos; Atividade objetual-manipulatória; Jogos protagonizados (brincadeira); A atividade de aprendizagem (estudo) e Atividade socialmente útil. De um estágio para outro há “maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade” (VIGOTSKI, 2008, p.24). Consideraremos brevemente os três primeiros estágios tendo em vista contemplarem a faixa etária dos sujeitos desta pesquisa (crianças de um a quatro anos):

- 1) Comunicação emocional direta com os adultos (primeiro ano de vida): Sem dominar a linguagem e sendo dependente do adulto para satisfazer suas necessidades, o bebê utiliza recursos de comunicação tais como esticar os braços em direção a objetos (DAVIDOV, 1988). Nesse estágio a interação emocional é feita a partir do olhar, gestos, contato físico, postura. Predomina a afetividade como mediadora na interação da criança com o meio (pessoas e meio físico), explica Galvão (2002a), referindo-se a Wallon.
- 2) Atividade objetual-manipulatória (até os três anos): Gradativamente ocorre a exploração do mundo físico a partir do desenvolvimento sensório-motor: engatinhar, pegar objetos, andar e correr, etc., são ações que permitirão a exploração dos espaços e de objetos. Tais ações vão sendo aprimoradas e ampliadas a partir da mediação dos adultos. No convívio com os adultos a

criança aprenderá a manipular objetos criados pelos homens, organizando a comunicação a partir da apreensão dos significados sociais desses objetos. Galvão (2002a) acrescenta que, como a linguagem da criança ainda é rudimentar, ações tais como bater, morder, gritar, chorar, etc., são formas de comunicação. Por volta dos três anos sobressaem-se os conflitos interpessoais na relação da criança com outras crianças e com os adultos. Os comportamentos de oposição/confronto são comuns, tais como: a criança disputa um brinquedo com o colega. Ao ser interpelada por um adulto (ou criança), nega-se veementemente a devolvê-lo, ainda que não tenha interesse em brincar com ele, isto é: não quer devolver enquanto se pede que o faça, mas em seguida poderá abandoná-lo. Em outros momentos a criança sustenta uma oposição sem objetos de conflito aparentes. Tais atitudes, dentre outras, são características do processo de diferenciação do Eu, mas podem ser interpretadas como agressividade ou egoísmo por leigos.

- 3) Jogos protagonizados (brincadeira) (dos três aos seis anos): O engajamento nesta atividade permite à criança desenvolver a imaginação e a função simbólica (DAVIDOV, 1988). A criança apreende o mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução, nos jogos e brincadeiras, das ações realizadas pelos adultos, e o conteúdo de tais brincadeiras é formado pela percepção e convivência da criança com os objetos utilizados pelos adultos.
- 4) Uma característica desse estágio, ressalta Galvão (2002a), é o retorno do predomínio afetivo, entretanto, muito relacionado ao desenvolvimento da linguagem, o que se denomina de “afetividade simbólica”, cuja interação com as pessoas é realizada muito mais a partir da manifestação de palavras e expressão de ideias, as quais também compõem a atividade da brincadeira, atividade principal desse estágio.

O papel da brincadeira foi ressaltado por Vigotski (2008)⁹ no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Esta atividade cria uma zona de desenvolvimento iminente:

⁹ A bibliografia consultada é um texto em português traduzido do original, publicado no livro *Psikhologia Razvitiia Rebiionka* (2004), material este advindo de uma palestra estenografada, proferida em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, de Leningrado (VIGOTSKI, 2008, p.23).

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004 *apud* PRESTES, 2013, p. 299).¹⁰

Iminência refere-se a tarefas que, tendo sido feitas em conjunto com um adulto ou uma criança mais experiente, passam à iminência de serem executadas de forma autônoma. A imitação do conhecido serve para construir o novo, isto é, a criança reconstrói o cenário e o faz conforme necessite que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade por ela vivenciada.

Como se percebe, o processo de desenvolvimento (e aprendizagem) é possibilitado pela mediação. Segundo a teoria Vigotskiana, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e da linguagem – que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito. Assim, pessoas, instrumentos e signos também podem ser mediadores do processo de aprendizagem e o professor, portanto, é um dos agentes deste processo. Para que o desenvolvimento integral da criança seja efetivado, tal como preconizado nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (cujos aspectos principais serão apresentados no próximo item), é necessário comprometimento e investimento do Estado com as políticas educacionais de forma ampla (número de escolas, ambiente, intercâmbio com as famílias, etc.) e investimento na formação continuada do professor.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento infantil, convém destacar a importância de seu reconhecimento pelos professores que atuam com as crianças pequenas no intuito de contemplarem as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009c; 2009d) que enfatizam o desenvolvimento integral da criança. Para que este seja efetivado, destacam-se os papéis do Estado, das instituições de educação infantil e dos professores e prescrevem-se recomendações para o atendimento e desenvolvimento pedagógico das atividades.

¹⁰ A utilização de *apud* deve-se ao fato de a autora ter lido o original (*Psirrologia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004) e efetuado uma tese de doutoramento considerando as várias traduções equivocadas dos conceitos desenvolvidos por Vigotski, por exemplo, o conceito traduzido como Zona de desenvolvimento Proximal é revisto pela autora e alterado para Zona de desenvolvimento Iminente.

2.1.2 Considerações sobre a educação infantil brasileira

Historicamente a educação da criança era assumida pela família ou pelo grupo social de convívio – a comunidade, a tribo, etc. A organização social, principalmente com o processo de industrialização, alterou o cotidiano público e privado: “a tutela, a socialização e a educação da criança passam a ser compartilhadas por diversos segmentos públicos, deixando de ser uma tarefa exclusivamente privada” (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001, p. 7).

As sociedades modernas têm se deparado com imensos desafios no que concerne à educação de crianças, desafios estes enfrentados tanto pelas instituições educacionais quanto pelas famílias (neste último caso, por exemplo, quanto à imposição de limites, quanto ao gerenciamento de informações e tecnologia, entre outros).

As transformações ocorridas nas últimas décadas nos impõem uma reflexão acerca da responsabilidade social sobre a criança. Contemporaneamente, nos países onde o avanço da economia e as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflete em políticas públicas que respeitam os direitos da criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família (ROCHA; SILVA FILHO; STRENZEL, 2001, p. 7).

No Brasil, a creche surge no final do século XIX, decorrente do intenso processo de industrialização e urbanização do país. Portanto, a história do atendimento à infância corresponde inicialmente a uma perspectiva filantrópica de caráter marcadamente assistencial (MERISSE, 1997). Para crianças das classes socioeconomicamente mais abastadas, o modelo de creche se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Tal demarcação institucional estabeleceu também uma diferenciação no tratamento com as crianças, ficando “o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2009d, p.1, *grifos do relator*). O reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado e um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988.

A Educação Infantil brasileira faz parte da Educação Básica, sendo oferecida em instituições educacionais de caráter público ou privado: creches, pré-escolas, escolas, centros ou núcleos de educação infantil, com a finalidade de cuidar de e educar crianças de zero a cinco anos de idade.

O ingresso da criança na educação infantil é obrigatório quando completa quatro ou cinco anos até a data de 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula e, no ensino fundamental, a partir de seis anos completos, também até o dia 31 de março do ano da matrícula, conforme consta da resolução CNE/CEB Nº 5/2009 art. 5º, § 2º (BRASIL, 2009c). Entretanto, ao Estado cumpre ofertá-la em instituições próprias – creches para crianças até três anos e pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos – em jornada diurna, de tempo parcial ou integral.

Para possibilitar a efetivação das ações a serem planejadas, o agrupamento e distribuição das crianças por turmas/professor, é realizado considerando a quantidade equilibrada de meninos e meninas e as características de desenvolvimento das crianças. Em relação à composição dos grupos ou das turmas de crianças segundo a faixa etária, pode ser organizada de modo a contemplar, em uma mesma turma, apenas crianças da mesma faixa etária (crianças de um ano, dois anos, etc.) ou envolver mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.). É importante destacar que o tamanho das turmas, no que se refere à distribuição do número de crianças por professor que deve ser estabelecido de modo a permitir atenção, responsabilidade e interação do professor com as crianças e suas famílias. A recomendação é de que, com crianças da mesma faixa de idade, a proporção seja de seis a oito crianças por professor (no caso de crianças de zero a um ano), 15 crianças por professor (no caso de crianças de dois a três anos) e vinte crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). O número reduzido de crianças é importante também no que se refere à execução do processo de avaliação de cada criança que, na Educação Infantil, é realizada a partir do acompanhamento de suas atividades, comportamento e desenvolvimento, através da observação sistemática, mantendo-se registros em caderno de campo de tais observações, utilizando-se outras técnicas e, emitindo-se *feedback* para os pais acerca das atividades desenvolvidas junto às crianças e seu desenvolvimento (BRASIL, 2009c).

A Educação Infantil tem um compromisso sociopolítico e pedagógico preconizado pelas Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2009d), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, por meio de práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, é necessário:

- 1) Promover a redução das desigualdades sociais e regionais de acesso às creches e pré-escolas caracterizadas por desigualdade étnica, geográfica (regiões sul/sudeste e norte/nordeste); espaciais (meio urbano e rural), e de renda (ricas e pobres);

- 2) Promover qualidade e equidade da educação oferecida às crianças incluindo o acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- 3) Assumir a responsabilidade de tornar as escolas espaços privilegiados de convivência entre crianças e entre adultos e crianças permitindo a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- 4) Mobilizar recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos.

Portanto, as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade. O processo educativo da criança deve assegurar-lhe a educação na sua integralidade, ou seja, educar e cuidar como indissociáveis:

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua Identidade (sic) (OLIVEIRA, 2010, p.10).

Ou seja, a dimensão ‘cuidado’ é prioritária e não há como educar a criança sem que sejam atendidas suas necessidades básicas de ordem física, social e psicológica: higiene, alimentação, descanso, saúde, acolhimento, respeito, convívio, etc. Tratando-se de crianças pequenas, destaca-se aí a importância do professor como um mediador das atividades da criança em seus diferentes estágios do desenvolvimento, permitindo que ela se sinta acolhida e permita que desenvolva processualmente a autonomia para cuidar de si. Acrescente-se que o cuidar de si não se refere apenas ao asseio, ao cuidado com seus objetos, mas também ao reconhecer seus sentimentos e emoções expressá-los e lidar com eles.

Diante do exposto, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem planejar e avaliar permanentemente suas ações, considerando a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2009a, p. 6).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições de educação infantil deve ser organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo que os estabelecimentos de educação infantil têm liberdade para construir o seu Projeto Político-Pedagógico, ressaltados os fundamentos legais contidos:

- Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 - Lei nº 9.394/96 – reformulada em 2013 (BRASIL, 2013);
- Na Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- Nas Regulamentações da Educação Infantil definidas pelo Conselho Estadual ou Municipal de Educação.

Acrescente-se aí que, na elaboração dos PPP precisam ser levados em conta, dentre outros, os aspectos de ordem política e filosófica, que explicitem o histórico e a contextualização social e político-cultural da instituição; os objetivos do trabalho; as concepções de criança (e infância), de Educação Infantil, aprendizagem, desenvolvimento, educar e cuidar, diversidade e pertencimento; aspectos da estrutura e funcionamento.

Para a implementação do PPP em cada instituição é necessário haver uma gestão comprometida e conhecedora do assunto, e seu executor direto, o professor, precisa reunir competências e habilidades necessárias à função. Atualmente a formação exigida dos docentes para atuação em educação infantil é nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Entretanto, podem ser professores de educação infantil aqueles que tiverem formação mínima em nível médio, na modalidade Normal (magistério).

Considerando a indissociabilidade da função ‘educar e cuidar’, a professora Maria Malta Campos (2008) comenta sobre a necessidade de rever a formação tradicional do professor, pois dissocia cuidado e educação, privilegiando, na maioria das vezes, o ensino, o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A autora chama atenção também para a importância de se incluir conteúdos voltados à particularidade do período integral, ao trabalho com famílias, à saúde infantil, dentre outros. Ao mesmo tempo, considerando os profissionais que já trabalham com as crianças, a autora reforça a implementação da formação em serviço a fim de melhor qualificar o professor para que compreenda e desenvolva suas atividades contemplando as funções sociopolíticas e pedagógicas da creche e da pré-escola.

2.2 PROBLEMATIZANDO EMOÇÕES COMO OBJETO DE ESTUDO DA AD

2.2.1 A multidisciplinariedade dos estudos sobre emoção

Aprendemos que o que distingue o ser humano dos outros animais é o fato de o primeiro ser dotado de razão – herança da filosofia aristotélica. Tal questão permanece na memória discursiva, de um modo geral, afirmando-se que o "Homem é um ser racional". Este adjetivo refere-se à capacidade de pensar, refletir, agir sobre a natureza, ter consciência.

A razão, além de ser entendida como característica do humano tem sido enaltecida em relação à emoção, colocada como oposta a esta¹¹:

Ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional (MATURANA, 2002, p. 15).

A este respeito, também Damásio (2000) afirma que, em estudos realizados em seu laboratório, foi possível constatar que a emoção integra os processos de raciocínio e decisão. E acrescenta:

descobertas indicam que uma redução seletiva da emoção é no mínimo tão prejudicial para a racionalidade quanto a emoção excessiva. Certamente não é verdade que a razão opere vantajosamente sem a influência da emoção. Pelo contrário, é provável que a emoção auxilie o raciocínio, em especial quando se trata de questões pessoais e sociais que envolvem risco e conflito. [...] as emoções [não] são um substituto para a razão [...] [nem] decidem por nós. [mas] É óbvio que comoções emocionais podem levar a decisões irracionais (DAMÁSIO, 2000, p. 61).

Ou seja, é necessário equilíbrio emocional – inteligência emocional – para a tomada de decisões, para o convívio em comunidade, para a qualidade nas relações alteritárias: o conceito de inteligência emocional pressupõe uma espécie de harmonia entre razão e emoção, traduzindo-se em capacidade de lidar com a emoção de forma inteligente. Não obstante os conteúdos do que se entenda por inteligência emocional terem sido contemplados por outros estudiosos, um dos primeiros teóricos a articular e desenvolver detalhadamente tais conteúdos, formulando a teoria da Inteligência Emocional, foi o psicólogo americano Daniel Goleman, já na década de 1990. Goleman (2001) apresenta

¹¹ Talvez seja esta imagem na memória que justifique a dicotomia literal/figurado, tão persistente e consensual ainda hoje: literal = neutro, objetivo; figurado = emocional, desviante, poético.

compreensão semelhante à de Damásio (2000) e Maturana (2002) quanto à relação razão-emoção:

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum (GOLEMAN, 2001, p.18).

Mas o que são emoções? O termo, tal como usado em nosso cotidiano, permite que compartilhemos do mesmo entendimento? Enquanto objeto/fenômeno de estudo, a objetivação do termo encontra respaldo em Damásio (2007), para quem:

Uma emoção é um conjunto das alterações no estado do corpo associadas a certas imagens mentais que ativaram um sistema cerebral específico; a essência do sentir de uma emoção é a experiência dessas alterações em justaposição com as imagens mentais que iniciaram o ciclo (DAMÁSIO, 2007, p.175).
[As emoções] [...] desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem ter também o papel de orientação cognitiva [...], (DAMÁSIO, 2007, p.159).

Damásio (2004) explica que a emoção surge, primitivamente, a partir de reações do organismo para solucionar um problema, restabelecer seu equilíbrio, sobreviver, sendo aperfeiçoada no curso da evolução biológica. Ou seja, as emoções funcionam como um mecanismo de avaliação e de reação adaptativa ao ambiente. Atualmente, são reconhecidos mecanismos cerebrais¹² e corporais envolvidos no “aparecimento da emoção”. Este aparecimento da emoção se dá no corpo: alteração da respiração, do batimento cardíaco, sudorese, lágrimas (choro), mudanças na expressão facial, entre outras – reações que acompanham emoções.

De um modo ainda mais imperioso, talvez a consciência seja a função biológica crítica que nos permite saber que estamos sentindo tristeza ou alegria, sofrimento ou prazer, vergonha ou orgulho, pesar por um amor que se foi ou por uma vida que se perdeu. O *páthos*, individualmente vivenciado ou observado, é um subproduto da consciência, tanto quanto o desejo. Jamais teríamos conhecimento de nenhum desses

¹² Algumas regiões do cérebro desencadeadoras de emoções são: amígdala, parte do lobo frontal (córtex pré-frontal ventromedial) e uma região frontal no córtex do cíngulo. [...] diversas influências podem modelar a atividade dessas regiões (DAMÁSIO, 2004, p. 66-67).

estados pessoais sem a consciência. Não culpe Eva por conhecer; culpe a consciência, e agradeça a ela. (DAMÁSIO, 2000, p. 48)

Ainda que cotidianamente seja costume utilizar os termos ‘emoção’ e ‘sentimento’ como sinônimos, Damásio defende uma diferenciação entre eles, embora estejam estritamente relacionados:

A emoção e as várias reações com ela relacionadas estão alinhadas com o corpo, enquanto os sentimentos estão alinhados com a mente. [...] os pensamentos desencadeiam emoções e [...] as modificações do corpo durante as emoções se transformam nos fenômenos mentais aos quais chamamos sentimentos [...] (DAMÁSIO, 2004, p. 15-16).

Há uma cadeia complexa que leva da emoção ao sentimento: As emoções precedem os sentimentos¹³. As primeiras têm uma conotação “pública” (DAMÁSIO, 2000), têm impacto na mente, mas ao contrário dos sentimentos, são voltadas ao exterior, são reveladas no corpo: expressões faciais, tons de voz, e outros comportamentos. Os sentimentos são voltados para dentro, privados, e mais duradouros em relação à emoção. Uma reação emocional é seguida por um sentimento que é sempre acompanhado por uma sensação de prazer ou dor (p. 20). Portanto, as “modificações corporais” – reações fisiológicas – ocorrem antes da consciência da emoção, são reações automáticas a um Estímulo Emocional Competente (EEC): conforme explica Damásio (2004, p.61), trata-se de um “[...] objeto ou acontecimento cuja presença real ou lembrada desencadeia a emoção”. Além de emoções e sentimentos, há o que o autor denomina sentimentos de fundo o que se assemelha à concepção de afetos de vitalidade apresentada pelo psicólogo do desenvolvimento Daniel Stern em seu trabalho com bebês (DAMÁSIO, 2000, p. 363), qual seja: o acolhimento, a aceitação da criança pela mãe que instaura um afeto positivo, que permite a vitalidade.

Damásio (2000, p.58) reconhece, como outros teóricos (por exemplo, Darwin), a existência de algumas emoções primárias (também denominadas universais ou básicas). São elas: alegria/felicidade, tristeza, medo, raiva, surpresa, nojo. Quanto ao amor, Damásio o reconhece como uma emoção, mas não se detém na discussão sobre ela. As poucas vezes que menciona a palavra o faz citando Espinosa, sem, entretanto, deter-se em explicá-la. (DAMÁSIO, 2000, p. 111).

¹³ Pode-se dizer que os sentimentos correspondem, mutatis mutandis, à capacidade de sui-referencialidade da linguagem: a de voltar-se para si mesma, nomear a si mesma (pelo sujeito): "Estou magoado/a"/ "Me sinto bem".

Humberto Maturana, que fala a partir da biologia, coloca o amor como emoção fundamental, isto é, como fundamento do social, das relações humanas, como aceitação mútua, “aceitação do outro como legítimo outro na convivência.” (MATURANA, 2002, p. 8). Este autor posiciona-se como não determinista em relação ao biológico como fundante, isto é, a biologia por si só, afirma ele, não explica o aparecimento do humano: “O humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (p.18). Toda a racionalidade tem um fundamento emocional. Entretanto, explica ele, esta condição não é admitida, pois ainda hoje é entendida como um obstáculo à racionalidade. “O fundamento emocional do racional [...] é sua condição de possibilidade. [...] não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção” (MATURANA, 2002, p. 18; 23).

Explica ainda o autor que existem duas emoções pré-verbais: a rejeição e o amor. A rejeição constitui o espaço de condutas que negam o outro como legítimo outro na convivência; o amor constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência (MATURANA, 2002, p.66). Para ele amor é “uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (p. 25). A emoção do amor é constitutiva da aceitação do outro. O autor afirma que evoca deliberadamente a palavra ‘amor’ com a intenção de tirá-la do espaço especial no qual tem sido colocada. O amor não tem nada de especial, é cotidiano [...] (MATURANA, 2001, p. 104)

Maturana concebe os seres humanos como sistemas operacionalmente fechados, desenvolvendo-se em um processo de “acoplamento estrutural com o meio”, mas estruturalmente determinados, auto-organizados e autoprodutores ao que denomina *autopoiese*.

O autor situa o aparecimento do humano na linguagem. A linguagem está relacionada com coordenações de ações consensuais resultantes de interações recorrentes. Ou seja, “a linguagem acontece quando duas ou mais pessoas em interações recorrentes operam através dessas interações numa rede de coordenações cruzadas, recursivas, consensuais de coordenações consensuais de ações [...]” (MATURANA, 2001, p.129).

Uma vez que a linguagem acontece no domínio das coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações, e estas acontecem através dos encontros corporais de seus participantes, a corporalidade daqueles que estão na linguagem muda de acordo com o fluir de seu linguajar, e o fluir de seu linguajar muda de modo contingente com as mudanças de sua corporalidade (MATURANA, 2001, p. 150-151). Devido a este entrelaçamento recursivo de

mudanças corporais e coordenações consensuais de ações na linguagem, tudo o que o observador faz como ser humano acontece no nível de sua realização operacional em sua corporalidade num único e mesmo domínio, isto é, no domínio das correlações sensomotoras através das quais fazemos tudo o que nós, seres humanos, fazemos. Nestas circunstâncias, atividades humanas que são totalmente diferentes nos domínios operacionais em que são distinguidas como atividades humanas, tais como ações teóricas e práticas, não diferem em sua realização efetiva através da corporalidade (MATURANA, 2001, p. 151).

O espaço da linguagem é o espaço social: para o autor a linguagem não é um sistema de símbolos que fazem a mediação entre esquemas conceituais e o mundo; não é representação da realidade e não se resume a um instrumento de comunicação. Ocupando o espaço social, ela é um fenômeno particular na convivência, e isto permite falar de símbolos, de simbolização. Portanto, a simbolização não é primária para a linguagem, mas secundária (MATURANA, 2001, p. 55).

Há algumas proximidades e distanciamentos entre as ideias dos dois cientistas (Maturana e Damásio), que não serão exploradas neste momento. Diga-se, contudo, que ambos constatarem que a racionalidade não está dissociada de emoções e sentimentos; que o corpo/organismo fornece as condições para a existência de sentimentos e emoções; compreendem que biológico, social e cultural se inter-relacionam, mas a ênfase ainda é no organismo interagente, ou seja, embora a composição e a dinâmica precisas das reações emocionais sejam moldadas em cada indivíduo pelo meio e por um desenvolvimento único, há indícios (de acordo com DAMÁSIO, 2000) de que a maioria das reações emocionais, se não todas, resulta de uma longa história de minuciosos ajustes evolutivos e são parte dos mecanismos biorreguladores com os quais nascemos equipados, visando à sobrevivência. Embora nas diferentes culturas e entre os indivíduos existam variações nas expressões, assim como também varia a configuração exata dos estímulos que podem induzir uma emoção, o autor comenta:

Mas o que causa admiração, quando se observa o mundo lá do alto, é a semelhança, e não a diferença. Aliás, é essa semelhança que possibilita as relações entre diferentes culturas e permite que a arte, a literatura, a música e o cinema cruzem fronteiras. Essa concepção baseia-se em larga medida na obra de Paul Ekman (DAMÁSIO, 2000, p.77).

Adentrando nos estudos antropológicos, encontramos interessantes conteúdos, dentre os quais a necessidade de uma taxonomia das emoções, defendida por Scheff (2012) com o intuito de gerar conceitos que se vinculem aos acontecimentos, às expressões de emoções propriamente ditas, que as descrevam e permitam que se compartilhe de um mesmo

significado, ou seja: desenvolver conceitos para emoções que se encontrem intimamente relacionados com a realidade que deveriam representar (p. 10). Vejamos o argumento:

Embora atualmente existam [sic] um grande número de estudos sobre emoções, quase todos eles falham em definir a emoção que se está investigando. Os estudos existentes, de um modo geral, usam palavras vernáculas para nomear as emoções. Uma razão do porque precisamos de conceitos é que, no idioma inglês, particularmente, estas palavras vernáculas são ambíguas. [...] Há também uma segunda razão em que os conceitos de emoção são necessários. Pesquisadores das emoções utilizam uma grande variedade de nomes para as emoções: Há muitos nomes diferentes usados para o que parece ser uma mesma emoção, cada um aparentemente conotando uma sutil diferença ou, às vezes, um significado flagrantemente diferente. (SCHEFF, 2012, p. 10-11).

[Há taxonomias existentes, entretanto...] Tanto quanto pode ser visto em publicações, os especialistas discordam em quase tudo sobre uma possível classificação das emoções. Vários estudos têm apontado para a falta de acordo sobre quais emoções são básicas (SCHEFF, 2012, p.14). Estudos antropológicos e linguísticos sugerem que, do mesmo como os especialistas discordam sobre o número e os nomes das emoções básicas, o mesmo acontece com as línguas. As diferenças culturais em palavras referentes às emoções só podem ser mencionadas de passagem aqui, o assunto é tão complexo que requer um trabalho específico. [...] nos falta uma taxonomia de conceitos para emoções que seja consensual entre os investigadores e entre estes e os objetos (p.15).

Por fim, o autor apresenta o que acredita ser o caminho metodológico para a construção da nova taxonomia – que objetivaria a organização dos conceitos vinculados a expressões de emoções e seus vocábulos: constituir um grupo de estudiosos dedicados à causa; este deveria formar subgrupos e reunir um grande montante de exemplos de emoções específicas para cada um e, após minucioso estudo, cada grupo apresentaria ao grande grupo sua proposta de taxonomia. E então, às palavras vernáculas seria aplicada a nova taxonomia possibilitando “compreender como as emoções são transmitidas na linguagem cotidiana” (SCHEFF, 2012, p. 25).

É também a partir, principalmente, da Antropologia que se toma o questionamento da universalidade de sentimentos e emoções como uma essência do humano, colocando-as como objeto de estudo pensado a partir das representações de uma dada sociedade (REZENDE; COELHO, 2010, p.12). Isto implica não na negação da biologia de emoções, mas no questionamento de um determinismo psicobiológico, considerando que há sentimentos socialmente produzidos. E, se a origem dos afetos é questionada, mais ainda o é sua expressão, que responde a normas e regras e a padronizações culturais. O uso de diferentes linguagens verbais ou não verbais varia conforme a sociedade, havendo vocabulários diferentes de uma sociedade para outra e formas diferentes de expressar o afeto, seja na utilização de palavras, gestos ou outros signos e o próprio corpo: tocar o outro com o corpo,

tocar o corpo do outro (abraço, beijo, tapas, etc.) também são significados socioculturalmente. De qualquer modo, tais linguagens são “[...] formas materiais significantes”. (ORLANDI, 2012, p. 88)

A concordância nas diversas áreas disciplinares está em que as emoções acontecem no corpo e são possibilitadas por uma estrutura neurobiológica. A partir daí, as ênfases são formuladas em cada área e conforme o aparato epistemológico sobre o qual se fundamentam. Há, portanto, um vasto campo de contribuições teóricas acerca do assunto, que não será aqui abordado por não atender diretamente aos objetivos da pesquisa.

Não há um conceito único do que seja emoção, e as tentativas de definição podem referir-se a todo o conjunto dos fenômenos afetivos ou reação emocional, mas emoção é o termo mais consensual quando se trata da expressão de estados subjetivos. Ainda que um estado subjetivo (emoção, afeto, sentimento) possa não ser expressado ou possa ser dissimulado, é neste lugar, o da expressividade, que a linguagem é também materializada: na fala, no corpo, na escrita.

“Afetividade” tem sido o termo usado como sinônimo de emoção por muitos autores, entretanto, para Wallon¹⁴ engloba várias manifestações – das basicamente orgânicas (primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, como a fome ou a saciedade) às manifestações relacionadas ao social (sentimento, paixão, emoção, humor, etc.).

Assim, sentimentos e emoções fazem parte da afetividade:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 2002c, p. 61).

Afetividade, portanto, envolve um estado subjetivo, sensação de bem ou mal-estar, mas está, sobretudo, presente nas relações estabelecidas com o meio, com os diferentes objetos e nas relações interpessoais. O afeto tem a qualidade de afetar o outro, tocar, fisicamente ou não. Por exemplo, pode-se estabelecer uma relação de respeito ou dar um abraço em alguém. No primeiro caso, não há, necessariamente aproximação física como no

¹⁴ Henry Wallon graduou-se em Medicina e Filosofia. Dedicou-se a estudar a psicologia da criança e, por isso, é muito utilizado por pedagogos e psicólogos educacionais, principalmente no que se refere à importância da afetividade nos processos de aprendizagem, entendendo que há uma relação estrita entre afetividade e cognição. Afetividade é desenvolvida pelo autor em duas principais obras: *L'évolution psychologique de l'enfant* (1941) e *Les origines du caractère chez l'enfant* (1934).

segundo, embora, também no segundo, o afeto demonstrado possa ser virtualizado como no envio de um abraço utilizando-se linguagem verbal.

Para esta pesquisa pretendia-se utilizar o termo ‘emoção’ sendo considerada na perspectiva de Damásio, ou seja, de que são voltadas ao exterior: acontecem no corpo, daí denominação “manifestações emocionais” das crianças. Entretanto, dada a dificuldade de nomear as emoções manifestas pelo fato de forçar-lhes um sentido, não são eleitas emoções a serem observadas de antemão. Opta-se por trabalhar com estados afetivo-emotivos com o intuito de abarcar, nestes, as cenas em que haja manifestações afetivo-emotivas das crianças, as quais podem envolver: choro, risada, grito, toque físico (empurrar, acarinhar, beliscar), disputar brinquedo, e a linguagem oral que traga as marcas de afetividade.

2.2.2 Emoções e/no discurso

[...] os interlocutores agem no universo da linguagem a partir das interpretações, dos sentidos que constroem baseados em valores emotivo-volitivos, não há como deixar de lado as emoções (BARBOSA, 2010, p. 104).

No campo dos estudos da linguagem encontramos estudos que problematizam a questão das emoções e discurso, como aqueles referidos na introdução. Charaudeau é um dos teóricos da perspectiva discursiva semiolinguística que trata do assunto. O autor parte do questionamento de como a língua produz emoção e, portanto, dedica-se ao estudo dos índices patêmicos (elementos capazes de provocar emoções no alocutário) para esclarecer como as emoções funcionam nos discursos. A concepção teórica inclui a intencionalidade do sujeito e, portanto, apresenta-se sob a perspectiva do “efeito visado” que se pretende mobilizar no interlocutor. Embora não estejamos focados na análise do discurso representada por este autor, uma vez que intencionalidade não cabe no arcabouço epistemológico da AD francesa, concordamos com o autor em relação à proposta de trazer afetividade/emoção para um estudo na AD: “O objeto de estudo da análise do discurso não pode ser aquilo que os sujeitos efetivamente sentem [...], nem aquilo que os motiva a querer vivenciar ou agir [...], nem tampouco as normas gerais que regulam as relações sociais [...]” (CHARAUDEAU, 2010, p. 25). Ou seja, a emoção não pode ser avaliada em relação ao que o outro sente efetivamente.

O interesse de Charaudeau pauta-se na perspectiva das teorias argumentativas que consideram os afetos como algo provocado somente no auditório: o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida é entendido enquanto *efeito visado* (ou *suposto*), sem que se tenha a garantia sobre o *efeito produzido*: é possível identificar estratégias patêmicas, ou

seja, o autor trabalha com o *phatos* – produção de efeito emocional no(s) interlocutor(es). No discurso há marcas, vestígios dos sentimentos, e neste processo discursivo a linguagem envolve uma relação de troca entre interlocutores, considerando aspectos socioculturais dos envolvidos. O efeito patêmico está submetido aos recursos linguísticos passíveis de gerar a emotividade os quais estão presentes no universo de crenças ao qual o discurso remete; e dependem também da encenação discursiva; do posicionamento do interlocutor em relação às crenças e o estado de espírito no qual ele se encontra. Assim, as representações patêmicas são determinadas por imaginários sociodiscursivos das emoções: conjunto de julgamentos e conhecimentos aos quais indivíduos se identificam como pertencentes, ou seja, universo patêmico depende do contexto sociocultural no qual a troca comunicativa se inscreve: emoções envolvem julgamentos que se apoiam nas crenças que um grupo social partilha.

Os efeitos de patemização no discurso são objeto de interesse de muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Alguns foram reunidos no livro: *As emoções no discurso*, publicado em dois volumes (MACHADO; MENEZES; MENDES, 2007 e MACHADO; MENDES, 2010).

Lysardo-Dias (2010) destaca a importância da diferenciação de dois níveis de análise no que se refere aos estudos de emoções na linguagem. Tais níveis correspondem ao enunciado, cuja formulação abarca características que envolvem dados lexicais e sintáticos e a enunciação: “como as emoções incidem na construção dos sentidos no processo enunciativo” (p. 98). E pesquisas têm-se desdobrado em um ou outro nível e até em ambos, como é o caso da pesquisa de Barbosa (2008), autora da tese: *A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula*: Os enunciados presentes nas relações de interação professor-aluno em sala de aula (nos níveis fundamental, médio e universidade) foram objeto de análise, considerando os enunciados verbais de professores e alunos com o “objetivo de analisar a construção e funcionamento dos discursos afetivo-emotivos nas interações em sala de aula [...] [e identificar] o efeitos de sentido afetivo [...]” dessas manifestações (p. 18). Sua principal âncora de análise está em Bakhtin para tratar de sujeito e linguagem, ato e atividade, ética e estética. A autora também dialoga com Plantin (2003), autor que estuda a organização de elementos lexicais apresentados em estruturas sintáticas que permitem caracterizar enunciados de emoção. Tais sentenças, na pesquisa da referida autora, são consideradas nos contextos de interação entre os sujeitos (professores e alunos).

A presente tese tem outro objetivo. Tal como em Barbosa (2008), o foco não é, também, avaliar reações comportamentais de crianças diante de um tipo ou outro de situação, discursiva ou não, produzida pela interação com o professor/contexto, uma vez que não se

busca as diferenças entre formas de sentir para se chegar à delimitação/nomeação de emoções expressas no momento. Não é relevante reconhecer ou nomear, de antemão, qual emoção está sendo apresentada, porque o fato de olhar uma manifestação de emoção implica em classificar o que se está considerando emoção: o choro como tristeza? Como raiva? O olhar esgarçado como medo? Susto?. Trata-se de compreender como um outro (neste caso, o professor), que está em interação, a apreende, talvez a nomeie, e a signifique. Por isso, conforme já mencionado nos aspectos metodológicos, o foco será na linguagem empregada pelo professor (incluindo o silêncio) diante de estados afetivo-emotivos do aluno/criança, tentando-se compreender, socioideologicamente por que essa linguagem se manifesta desse modo.

A denominação ‘estados afetivo-emotivos’ tem o intuito de abarcar o que poderia ser nomeado como emoção: raiva, tristeza, medo, como expressões que denotam formas de afetividade sem, no entanto, evocarem um léxico específico. Refiro-me a risadas, a toques corporais, gritos, disputa de brinquedos, inércia. Risadas podem ser associadas a alegria, mas não são sinônimo desta. Barthes (1988, p. 42) pode contribuir a este respeito:

Talvez chorar seja muito geral; talvez não se deva dar a todos os choros a mesma significação; talvez haja no mesmo enamorado vários sujeitos que se empregam em modos vizinhos, mas diferentes de “chorar”. Qual é esse “eu” que tem “lágrimas nos olhos”? Qual é esse outro que um dia estava “à beira das lágrimas”? Quem sou que choro “todas as lágrimas do meu corpo”? Ou derramo ao acordar uma “torrente de lágrimas”? Se tenho tantas maneiras de chorar, é porque, talvez, quando choro, me dirijo sempre a alguém, e o destinatário das minhas lágrimas não é sempre o mesmo: adapto minhas maneiras de chorar ao tipo de chantagem que pretendo exercer ao meu redor através das lágrimas.

Há, portanto, que se considerar que, diante de uma manifestação afetivo-emotiva, esta pode ser qualificada diferentemente por quem a sente e por quem a vê – é uma questão de interpretação: tento entender as manifestações de meu corpo e interpreto o que vejo ou imagino dos outros. E, dentre os que a veem, diferentes sentidos poderão ser atribuídos, conforme a influência socioideológica à qual é submetido.

Consideremos, a título de exemplo, uma breve descrição de um momento de gravação na turma da Creche I:

SD1: A menina Bela está sentada ao lado do menino E. Ela toca E devagar. Põe a mão em seu rosto suavemente. A professora, que também está sentada ao lado de Bela puxa a mão da menina imediatamente e, com sua mão [da professora] acaricia a cabeça de E.

Não cabe aqui explorarmos ou atribuírmos qual ou quais as emoções sentidas por cada um dos participantes. Não há uma linguagem verbal empregada. Nenhuma palavra foi dita. Mas houve uma reação da professora a uma manifestação afetiva da menina; uma intervenção silenciosa, de interrupção do gesto de afeto – o que inferimos dadas as características descritas: A menina Bela, em um gesto brando, suave, encosta a mão no rosto do menino E. Não houve tempo para considerar a reação de E, pois a professora rapidamente retira a mão de B, interrompendo o contato.

Na cena descrita percebe-se uma forma de política das “distâncias” no relacionamento entre sexos, desde a educação infantil. Nesse caso, haveria uma censura não em termos de dizer – dizer, admoestando ou aprovando, é frequente; mais determinante, aparentemente (porque não pede compreensão imediata), é essa censura manifestada por gestos que respondem aos gestos. Orlandi ([1992] 2007), em sua obra *As formas do silêncio*, remete especificamente ao silêncio/silenciamento linguístico (enunciados verbais), mas aqui é possível ampliar a proposta. Pode-se afirmar que o “efeito de evidência” (imaginário ideológico) se manifestou na interpretação da professora: aquele toque (um gesto brando) foi lido como não aceitável, que precisaria ser repellido (ou evitado, pelo menos). Conforme Orlandi ([1992] 2007, p. 101), “a ideologia não é ocultação mas interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história.” Com “história”, nesse contexto, pretende-se indicar que há sentidos guardados na memória discursiva, flutuantes e heterogêneos, mas que direcionam posturas, valores e saberes variáveis em nosso percurso de vida.

Nos processos enunciativos em que são expressas emoções, há que se considerar a presença de um corpo-linguagem. Um corpo-sujeito que é balizado por diferentes formas de controle dos universos de linguagem. Temos o gesto da professora e o gesto da menina. Um discurso que se inscreve no corpo – o que abordaremos adiante.

2.3 CORPO, SUJEITO, DISCURSO

[...] o corpo da linguagem e o corpo do sujeito não são transparentes. São atravessados de discursividade, efeitos de sentido constituídos pelo confronto do simbólico com o político em um processo de memória que tem sua forma e funciona ideologicamente (ORLANDI, 2001).

2.3.1 Corporeidade: corpo no/do discurso

O corpo discursivo não é o corpo que fala, que trabalha, que vive – carne e osso –, ainda que seja com este (ou através desse), com suas funções biológicas, o que permite a existência do sujeito empírico que, por sua vez, torna possível falar em sujeito do discurso, afinal, a linguagem humana é possibilitada pelo aparato neurobiológico do qual somos formados. A existência material do corpo implica em um organismo, é vida, mas o caráter representacional deste corpo é que é tomado como objeto de estudo de grande parte das ciências humanas: o corpo em sua existência histórica.

Para olhar discursivamente para o corpo é necessário tomá-lo em seu todo. Não há como negar a dimensão biofísica com a constituição genética da espécie humana que permite movimento, que diferencia macho e fêmea, que distingue uma pessoa da outra (traços faciais), entre outras. Entretanto, a dimensão simbólica afeta e constitui esta matéria que ganha sentidos: o modo como o corpo é representado confere a ele um determinado sentido.

O corpo é tomado por Foucault como objeto de ciência e poder numa perspectiva histórica. Ao abordar o corpo como entrelaçado à história, o autor destaca a relevância dos discursos sobre o corpo, o qual sofre transformações em cada época e é desmembrado ou interpretado de formas complementares ou divergentes por distintas áreas do conhecimento: médicas, políticas, pedagógicas, jurídicas, etc.

No curso intitulado *Em defesa da sociedade*, Foucault (2005) apresenta os conceitos de biopolítica e biopoder. O termo ‘biopoder’ considera o corpo tomado como instrumento de saber: produz-se saberes sobre o corpo e estes saberes conferem poder sobre ele. O corpo é tomado como alvo do saber pelas ciências e essas adquirem um *status* de verdade incontestável. “A ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 1998, p. 13). O saber produzido fomenta ainda mais poder que é voltado a esse mesmo corpo. O termo ‘biopolítica’ é utilizado referindo-se aos conhecimentos biológicos que são usados para respaldar as políticas e regulamentar a vida das populações: as formas e limites de circulação do corpo na sociedade, tendo em vista sua regulamentação da vida e o disciplinamento dos indivíduos. Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987), o autor destaca o poder disciplinar (controle, vigilância, adestramento) na produção dos corpos dóceis visando à massificação das populações, determinando espaços e identidades, impondo-se um modelo de conduta aos indivíduos. O disciplinamento consiste em

métodos de controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe opõem uma realidade de docilidade-utilidade [...] É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1987, p.118).

Todo esse poder disciplinar sobre o corpo é exercido incorporeamente, isto é, não há necessidade de tocar fisicamente o corpo, de impingir-lhe suplícios, mas de atingir este corpo pelos discursos, pelo estabelecimento de palavras de ordem, de regras e outros signos. O corpo, que até o século XVIII era corrigido ou punido através de castigos físicos de diferentes intensidades e, penalmente, a desobediência era marcada pelos horrores do esartejamento, das mutilações, ao final do mesmo século passa a ser corrigida através da educação, pedagogia, psicologia, psiquiatria. Todavia, castigos impostos fisicamente coexistem com as novas práticas de correção, mas seu emprego disciplinar, no que se refere ao exercício do poder, não é meramente punitivo, mas disciplinador; e seu emprego é menos intenso e mais combatido, inclusive com clichês como: “violência gera violência”¹⁵. Mesmo a palmada, estratégia disciplinar educadora das famílias, é desaconselhada como método eficaz, argumentando-se que, além de não disciplinar a criança, promove consequências negativas ao seu desenvolvimento¹⁶. Na perspectiva foucaultiana, portanto, a existência do sujeito (pessoa) no mundo é marcada pelo corpo, e o modo de representá-lo está ligado a construções ideológicas, as quais são elaboradas a fim de demarcar espaços de circulação e existência para estes corpos a partir e através de relações de poder. Tais relações de poder se estabelecem também nas instituições sociais formais e informais e, portanto, compõem a organização escolar, fundando discursos que preconizam ordem e disciplina para apreender o saber e aprender a ser: cidadão bem comportado, ético.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? [...] Todo sistema de

¹⁵“Violência gera violência, os fracos julgam e condenam, porém os fortes perdoam e compreendem”. A autoria de Augusto Cury: médico psiquiatra e escritor brasileiro. Fonte: <http://www.e-biografias.net/augusto_cury>. A primeira frase tem sido reproduzida no cotidiano brasileiro na conversa entre as pessoas, em letras de músicas, reportagens televisivas, entre outros meios.

¹⁶ Projeto de lei 7.672, mais conhecido como a "lei da palmada", que proíbe pais de aplicarem castigos físicos nos filhos. Prevê a mudança da lei 8.069, de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), ao estabelecer "o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante". Apresentado pela primeira vez pelo Poder Executivo, em julho de 2010, está aguardando votação na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados. Fonte: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/458022-CCJ-ADIA-NOVAMENTE-REDACAO-FINAL-DA-%E2%80%9CLEI-DA-PALMADA%E2%80%9D-E-ENCERRA-SESSAO.html>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1998, p. 44).

O poder-saber circula e se correlaciona em diversas instâncias e instituições sociais. As escolas sujeitam os corpos com suas práticas disciplinares: gestos, comportamentos, pensamentos precisam se adequar às normas prescritas.

Não há corpo que não esteja investido de sentidos, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma sujeito histórica (ORLANDI, 2012, p. 93).

O corpo do sujeito é historicamente significado e, portanto, atravessado por uma memória discursiva que possibilita práticas discursivas a partir das quais lugares sociais do sujeito são determinados.

2.3.2 O sujeito no/do discurso

O sujeito discursivo não realiza apenas atos: ele *se* constitui em práticas de linguagem. Talvez pudéssemos aceitar ao mesmo tempo os sentidos que aí são possíveis: o sujeito é constituído, sim, mas também constitui-se a si mesmo, eventualmente reconhecendo essa complexidade (FURLANETTO, 2000).

Pêcheux rompe com a ideia de um sujeito psicológico, interior, pois entende que o sujeito não é o centro ou origem do seu dizer, é, antes, um sujeito assujeitado, interpelado pela ideologia e pelo inconsciente. Nessa crítica ele está provocando um deslocamento na noção de subjetividade. Por isso, afirma que o sujeito seria afetado por dois esquecimentos: no esquecimento um, o sujeito tem a ilusão de que é o criador absoluto do seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior de um espaço discursivo que o afeta (nesse momento, ele utiliza o conceito de “formação discursiva”, que abandona no final de sua atividade acadêmica); no esquecimento dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo que ele diz tem apenas um significado que será captado pelo seu interlocutor: ilusão de transparência da linguagem (cf. PÊCHEUX, 1995, p. 173).

Orlandi (1999, p. 20) acrescenta e ratifica: “o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.”. Notamos, nesse confronto e deslocamento, uma duplicidade que permanece na abordagem discursiva, e que precisa ser filtrada na leitura: a constância em

utilizar linguisticamente “o sujeito” faz pensar num ser pragmaticamente considerado; essa remissão diz respeito, de início, à inserção negativa da voz do outro (aquele que considera a soberania do sujeito, em sua consciência e intencionalidade), e em seguida buscando a fixação da noção de sujeito como posição. Cabe atentar para essa possibilidade de convivência na voz do analista quando utiliza “o sujeito”.

Na perspectiva teórica da AD, portanto, sujeito como centro, como origem, é utopia. O sujeito se constitui em um contexto ocupado por ideologias e não as domina completamente: “o sujeito é *segundo* em relação a seu entorno – social, linguageiro, ideológico, cultural, até mesmo biológico. [...] o sujeito não é origem (do sentido, da história)” (POSSENTI, 2009, p. 82).

Não se pretende defender a existência de um “eu” genuíno, um si mesmo ou um ego pleno. Contudo, há de se considerar que é necessário um sujeito “empírico”, para que seja possível o discurso (ou seja, a interlocução). Isto implica considerá-lo em toda a sua dimensão: organismo vivo que se insere na raça humana, um organismo com uma estrutura fisiológica ocupando uma posição sócio-histórica, afetado pela ideologia e passível de emoções materializadas e silenciadas pelo discurso. Entretanto, para a AD, importa que o discurso tem impacto neste sujeito empírico que sente, se emociona. No corpo, como reconhece Orlandi (2012) em *À flor da pele: indivíduo e sociedade*, também há processos discursivos, e até mesmo escriturais, como é o caso da tatuagem (que pode ser também inscrição verbal). Ademais, é possível propor que, assim como o texto é o limiar para a análise de discursos, o corpo permite as apostas para a subjetividade que se manifesta no mundo. Portanto, há um sujeito que é constituído pela linguagem. A linguagem, em discurso, “atravessa” o sujeito, o constitui. O discurso contribui com a modelagem das emoções, com a regulação de sua expressão ou sua contenção.

O sujeito empírico não é negado como tal, mas também não é ele em si mesmo que interessa à visada do analista de discurso. Há um deslocamento do olhar e dos ouvidos, quando se focaliza o sujeito em sua característica de estar em posição de linguagem.

O sujeito, para Possenti (2009, p. 82-83), é uma questão em aberto na AD, principalmente no que se refere à negação de um sujeito uno e consciente. Este autor também se contrapõe à tese da AD que adota a formulação althusseriana, entendendo o sujeito como assujeitado pela ideologia (posição que se vê recolocada já por Pêcheux, tal como encontramos nos anexos de *Semântica e discurso* na edição brasileira). Para Possenti, a teoria estruturalista de Althusser traduz determinismo na constituição do sujeito. Admite que o sujeito não é livre para “criar” a própria língua, e que é submetido ao que é determinado pelo

sistema da língua em processo, entretanto, ele age ativamente naqueles espaços deixados em aberto pelas línguas naturais (POSSENTI, 2009).

Isto não significa endossar a ideia de um sujeito que domine incondicionalmente sua consciência, que seja origem dos sentidos, e desconsiderar o inconsciente, o histórico, o social e o imaginário. Ou seja, não é um “eu” livre e independente de quaisquer condições. Está preso a circunstâncias. Entretanto, é um sujeito ativo, que inscreve sua subjetividade no discurso agindo sobre a linguagem. Nesta ação, ficam marcas de subjetividade. Uma "subjetividade mostrada", segundo Possenti (1995).

Pode-se considerar o discurso produzido por um sujeito, em determinada situação, em certa medida, como uma retomada do já dito, mas com a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz. Advém daí a noção de sujeito descentrado: o sujeito não é o centro do seu dizer; há um (ou mais) discurso(s) pré-construído(s) que o atravessam, realizados a partir de condições de produção específicas. Os discursos estabelecem relações uns com os outros, configurando o que Pêcheux denominou interdiscurso. Portanto, está relacionado com a memória discursiva, com o já dito, mas não está presente conscientemente para o sujeito. A memória discursiva possibilita fazer circular o que já foi formulado antes, o que se oferece como pré-construído:

No salto do ainda não humano para o humano, de um organismo prematuro para um corpo falante, nada se dá sem que um adulto fale à criança, esculpindo-lhe a voz como marca singular na história desse corpo. Ainda que *infans*, desde o nascimento a criança é apanhada em uma rede de linguagem que a antecede e na qual e pela qual qualquer manifestação do seu corpo – grito, balbúcio, riso, choro, movimentos ou silêncio – recebe interpretação da mãe ou daquele que ocupa sua função. (CASTRO, 2003, p.47)

A partir da relação da criança com o outro começam as experiências imaginárias. A evolução psíquica da criança tem início a partir do que Lacan denomina *Estádio do espelho*, que consiste no reconhecimento da criança a partir do olhar do outro (que “funciona” como um espelho), a quem a criança se volta para que este outro confirme a imagem que ela percebe como sendo sua (DOR, 1989). Pode-se dizer que se trata de um processo subjetivo inaugural; primeiramente é a imagem corporal adquirida que produz efeitos sobre o sujeito: “Quando nasce uma criança, se houver a inscrição do simbólico no seu corpo (campo do Outro como lugar dos significantes), produzir-se-á o surgimento de um sujeito e de sua dependência (alienação) à ordem do significante, [...]” (FERREIRA, 2002, p.124), portanto, um sujeito inscrito no simbólico. Daí falar-se na constituição do sujeito na e pela linguagem.

Portanto, o sujeito, para a AD, estritamente considerado na teia social, não é o sujeito empírico, o sujeito pessoa (indivíduo). Fala-se em “posição-sujeito”, pois que é determinado pelas filiações sócio-históricas que o vinculam às comunidades discursivas de uma formação social ampla.

O sujeito que enuncia o faz a partir de um lugar social, e o que ele fala/manifesta faz sentido por ser posição-sujeito correlacionada a determinada conjuntura social – como, no caso, uma instituição de caráter educacional. Vejamos tais conceitos:

A posição-sujeito emerge da forma-sujeito, noção relacionada a espaços ou territórios heterogêneos em que, imaginariamente, se constitui um tipo de saber. A forma-sujeito relaciona-se à constituição histórico-ideológica dos sujeitos. Em *Semântica e Discurso*, Pêcheux ([1975] 1995) explica que é pela forma-sujeito que o sujeito tende “a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro 'já-dito' do intradiscurso, no qual ele se articula por 'co-referência'.” (PÊCHEUX, 1995, p.167). Isto é, o sujeito retoma elementos do interdiscurso (saberes de um determinado território discursivo), e estes acabam por determiná-lo (note-se, contudo, que não se entende “determinação” como um poder absoluto, mas como uma relação de força que atua nas relações sociais, com menor ou maior intensidade). Ainda segundo o autor, a posição-sujeito emerge da relação de identificação entre sujeito enunciador e a forma-sujeito (sujeito do saber). Então: o sujeito enuncia de uma posição-sujeito e seus enunciados advêm da forma-sujeito.

O lugar social está situado na formação social, mas não corresponde a um lugar geográfico-espacial propriamente dito. Ele resulta de processos discursivos. Os interlocutores ocupam lugares sociais, mas que são representados sob efeitos imaginários: são projetadas imagens de um e outro: “O discurso, na sua circulação, constituiu lugares que são acolhidos na formação social e possibilitam determinar quem é quem e colocar cada um no seu lugar. [...] tais lugares foram se definindo ao longo da história [e estão relacionados] ao saber/poder/discurso” (DORNELES, 2005, p. 105). Assim, aquele que se instituir de determinados saberes/poderes, estará habilitado a ocupar determinados lugares sociais.

Os lugares sociais não são ocupados da mesma forma. Em um mesmo lugar social podem (co)existir lugares discursivos diferentes. Lugar discursivo é formado por um conjunto de formulações discursivas. Dorneles (2005) exemplifica: o lugar discursivo de autoridade ocupado por um policial que atua em agência bancária pode ser ocupado por diferentes posições-sujeito: o policial que utiliza fala ríspida, a fim de manter a ordem da fila e o policial que organiza a fila de modo cortês. Assim, o sujeito pode situar-se em um lugar discursivo,

mas não assumir a mesma posição-sujeito. A posição-sujeito é acessada pela análise do processo discursivo.

Portanto, o sujeito enuncia a partir de um lugar social que constitui suas enunciações (o lugar do juiz, do professor, do presidente do país, etc.), e esse lugar social determina o que pode e deve ser dito, influenciado por uma formação ideológica: “Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo já-dito)” (ORLANDI, 1999, p. 40).

E, enquanto sujeito falante, o sujeito ocupa uma posição no espaço social e, como tal, produz um discurso determinado por um lugar e tempo histórico, que vai situar-se em relação aos discursos do outro, a partir de imagens de si e do outro, construídas e representadas pelo simbólico. Tais imagens estão relacionadas à compreensão de “ethos discursivo”, tal como essa noção tem sido desenvolvida na perspectiva discursiva de Maingueneau, que incorporamos aqui. Ethos é “adesão do sujeito a certa posição discursiva” (MAINGUENEAU, 2005, p. 69). O ethos vai implicar quem “fala”, o que “fala” e de onde “fala”. Neste caso, “implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado” (p. 75). Mais do que estatuto e papel, voz e corpo enunciante, inscritos em dada situação, com historicidade (MAINGUENEAU, 2005, p. 70).

“Voz” e “corpo” traduzem-se nos conceitos de “tom” e “corporalidade”. Maingueneau usa a expressão “tom” para referir-se ao discurso oral e ao escrito, defendendo que ambos implicam *ethos*: “o tom específico que torna possível a vocalidade constitui para nós uma dimensão que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo” (MAINGUENEAU, 2005, p. 73). Pelo “tom” do discurso é possível relacioná-lo a uma fonte enunciativa – o tom vai indicar quem o disse – isto implica em “incorporação” (p. 91), cujo entendimento é de uma estreita ligação entre um discurso e seu modo de enunciação, “a maneira pela qual o co-enunciador se relaciona ao ethos de um discurso” (MAINGUENEAU, 2005, p.72).

Essa ‘relação’ enunciator/co-enunciator compõe o que Maingueneau (2005) chamou cenografia discursiva¹⁷ que leva em conta as condições sócio-históricas de produção discursiva e o interdiscurso.

2.3.3 Condições de produção e interdiscurso

No campo da AD a ideologia está imbricada no discurso e o sentido é determinado por condições de produção históricas, sociais, enunciativas. O discurso é sempre atravessado pelas falas do Outro (mundo simbólico). Não existe discurso que não esteja relacionado ao sujeito e às formações ideológicas. Então, é necessário considerar o discurso a partir de suas condições de produção, de sua filiação histórica. Assim, a ideologia é historicamente determinada no imaginário social, pois que ela atua como um mecanismo que “naturaliza” as coisas e produz a sensação de que a língua não é opaca. Produz o apagamento do processo de constituição dos sentidos, “é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários.” (ORLANDI, 1999, p. 31; p.66).

Cotidianamente construímos sentidos em relação aos objetos com os quais nos deparamos. Tal construção de sentidos ajuda-nos a nos situarmos em relação à “realidade” e a descrevê-la, explicá-la. Aachamos um sentido relacionando com o que há, com o conhecimento compartilhado, mas implicados na ideologia que nos banha. Há aí a impressão primeira de um sentido único, transparente. As condições de produção não são consideradas. O dispositivo ideológico da interpretação funciona como um limitador, balizador dos sentidos, ou seja, quando Orlandi diz que há sempre “injunção à interpretação” (ORLANDI, 1999), podemos entender que há necessidade de atribuir sentido aos objetos, mas tal sentido é controlado pelas condições de produção, pela posição do sujeito, pela ideologia. O gesto de interpretação do sujeito é carregado de uma memória (filiação), mas que é apagada: “toda formação social tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas.” (ORLANDI, 1999, p. 93).

Considerar as condições de produção implica considerar o discurso fruto de situações concretas, dentro de um período histórico, dentro de um jogo de interesses, que o originam. Tais condições, em sentido amplo, referem-se ao contexto sócio-histórico-cultural,

¹⁷ Maingueneau (1995) denomina cenografia (já apresentado na introdução) a situação que “define as condições de enunciator e co-enunciator, mas também o espaço (topografia) e o tempo (cronografia) a partir dos quais se desenvolve a enunciação”.

econômico e político-ideológico, nos quais se produzem enunciados que aparecem relacionados a determinada época e espaço social. Em sentido estrito, as condições de produção são as circunstâncias da enunciação, o contexto imediato (entretanto, mesmo os contextos imediatos são parte de uma história) e o contexto amplo que o abarca.

O sujeito, ao ocupar determinada posição, filia-se a uma ou a outra rede no espaço temporal e é a partir dessa rede de filiações que os enunciados fazem sentido, vinculam-se às condições de produção.

A formação ideológica está interligada a um ou vários espaços de uma rede, o que determinará o que “pode” ou “deve” ser dito, e como dizer. Assim, espaços territoriais do discurso são marcados por uma configuração específica, de que o analista dará conta a partir de certo olhar e interesse de análise (por exemplo, território feminista, empresarial, religioso, etc.). São, certamente, territórios heterogêneos, onde coabitam vozes dissonantes. Tal polifonia caracteriza o interdiscurso.

A noção de interdiscurso supõe “todo o conjunto de formulações já feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 1999, p.33). Este já-dito é o que faz com que o dizer signifique independentemente da vontade do sujeito. Constitui aquilo que é dito, mas o sujeito, afetado pelo esquecimento, não o detém, nem mesmo o reconhece. Ou seja, o interdiscurso é difuso, irrepresentável, portanto, nós não o alcançamos. Daí que se considere a memória discursiva de cada território (estabelecido a cada análise pelo analista) como aquela que vai constituir manifestações discursivas dos sujeitos que, circunstancialmente, adotem uma posição-sujeito nesse território¹⁸. Por isso recebe a denominação ‘memória constitutiva’¹⁹:

constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem. [...] Para fazer sentido é necessário que outros sentidos (possíveis) permaneçam não-ditos e, assim, se apaguem para o sujeito. Esse processo [...] se dá na e pela enunciação, no acontecimento do dizer que (re) atualiza as relações entre o lingüístico e a história, nas redes de memória face ao não-dito. É assim que o interdiscurso se faz memória discursiva e produz uma “mexida” nas redes de memória, instaurando o efeito de diferente, de outro dizer (AGUSTINI, 2007, p.305).

¹⁸Para uma analogia (ainda que precária), pensemos em território como algo fragmentado e heterogêneo, ao estilo geográfico do sultanato de Oman (sudoeste asiático), composto de três partes: um corpo principal e duas regiões incrustadas nos Emirados Árabes Unidos: Madha (enclave) e a península de Musandam (extremo norte).

¹⁹Orlandi (2006, p. 21-22) distingue interdiscurso e memória de arquivo: esta “[...] representa o discurso documental, a memória institucionalizada [...] fica disponível, arquivada em nossas instituições e da qual não esquecemos.”

Na produção discursiva os interlocutores (do ponto de vista pragmático) se relacionam a partir de identidades constituídas pela posição-sujeito que ocupam nas relações enunciativas a partir de determinado espaço, ou seja, os lugares que os interlocutores atribuem a si e ao outro, a representação de lugares que ocupam em uma estrutura social (lugar de mãe, de professora, de presidente, de médico, etc.) e o contexto histórico-social e ideológico (os interlocutores que falam, para quem falam, de que lugares da sociedade falam – posição social, *status* – que filiações caracteriza(m) esse dizer). Tais lugares estão representados nos processos discursivos a partir de uma série de formações imaginárias, isto é, a imagem que locutor e alocutário atribuem a si e ao outro, imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1995).

As formações imaginárias se constituem na relação do sujeito com o mundo. Tal relação é definida e orientada pelos territórios/filiações que se sustentam em uma dada formação ideológica. Os mecanismos de funcionamento do discurso (relação de sentidos, antecipação, relação de forças)

repousam no que chamamos formações imaginárias. Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição (ORLANDI, 1999, p. 40).

O imaginário pode ser entendido como o mundo em que vivemos (“realidade”), no qual se busca compartilhar de um sentido (aparentemente) único. Por exemplo, o enunciado “vamos almoçar”. Compartilhando de um mesmo espaço imaginário, compreendemos o significado do enunciado. Em se tratando de simbólico, nos depararíamos com uma pluralidade de sentidos. Ou seja, cada interlocutor depreenderia um sentido diferente em relação ao mesmo enunciado. Isto porque “não há uma relação direta do homem com o mundo, ou melhor, a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e com o mundo não é direta [...]” (ORLANDI, 1996b, p. 12), há uma relação com a representação, portanto, com o imaginário, e este é mediado pela interpretação (dos sujeitos) de formas simbólicas que o identificam.

Cada enunciado é re-significado (reposicionado, digamos) e produz sentidos outros se constituindo, portanto, como algo da ordem do “imaginário” que é representado via simbólico. Isto significa que não há sentidos literais armazenados (ORLANDI, 1996b). Os sentidos são simbólicos: constituídos a partir da ideologia e do inconsciente.

As formações imaginárias se constituem na relação do sujeito com o mundo promovendo mecanismos de projeção desse sujeito na sociedade. Esse processo de constituição do sujeito se realiza via simbólico (na linguagem), via discurso. O espaço simbólico permite que ocorra a relação entre o sujeito e o mundo (natural e social). Isto é, as pessoas se relacionam a partir de imagens de si e do outro, construídas e representadas em um mundo que é simbólico e no qual convivem diferentes linguagens, onde o silêncio também significa.

2.3.4 O silêncio como linguagem

“A hemorragia do discurso é causada pela impossibilidade de suturar o silêncio”.
(LE BRETON, 1999, p.15)

Diz Le Breton que, em nossa sociedade, há certa norma social que exige a comunicação, que exige que se fale, que se expresse em palavras “o que se pensa”, o que se sente, o que se testemunha, e tal comunicação é considerada solução das “dificuldades pessoais ou sociais” (LE BRETON, 1999, p.12).

A modernidade evita e não aprecia o silêncio, entretanto,

todas as intenções ditatoriais começam por matar a palavra. [...] A ditadura esmaga a palavra à nascença, a modernidade fã-la proliferar na indiferença, depois de a ter [sic] esvasiado [sic] de sentido.[...] A palavra [por sua vez,] é o único antídoto para as múltiplas formas de totalitarismo que procuram reduzir a sociedade ao silêncio, para impor uma mão de ferro sobre a circulação colectiva do sentido, neutralizando qualquer pensamento (LE BRETON, 1999, p.16).

A este respeito, podemos evocar o que diz Orlandi (2007), considerando que tal imperativo de silêncio equivale a uma proibição do dizer, à censura que, na perspectiva da AD, é entendida como um “processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos” (p.13). A censura está relacionada à ideologia e historicamente contextualizada. O silenciamento implica “‘tomar a palavra’, ‘tirar a palavra’, obrigar a dizer, fazer calar, silenciar, etc.” (p. 29). Há uma proibição, uma imposição de poder: “não se pode dizer o que se pode dizer.” (ORLANDI, 2007, p. 77). Há um convite ao disfarce de nossos pensamentos, sentimentos, emoções. A política do silêncio implica em silenciamento: o sentido é produzido a partir de uma posição-sujeito que, ao dizer, se coloca, diz algumas coisas e não outras, ou silencia, calando-se ou, dizendo uma coisa, para não dizer outras.

“A linguagem é poder, poder de obrigar o outro, de lhe impor ideias, de lhe dar ordem de se calar ou de falar” (LE BRETON, 1999, p.78). Há uma ordem, uma hierarquização social e institucional sobre conteúdo e tom da fala e um controle sobre quem pode dirigir uma fala a quem. Na família, ideologicamente, os pais estão autorizados a falar mais alto, exigir respeito; os filhos devem ouvir resignados, silenciar. Pais, professores e alguns outros, são sujeitos em uma posição de autoridade e, como tal, exercem o discurso que lhes compete.

Nossas interações cotidianas não são marcadas apenas por palavras, mas também por silêncio. O silêncio é constitutivo da linguagem. Orlandi explica que: “o mais importante é compreender que: 1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido [...] as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; 2. [...] há um processo de produção de sentidos silenciados [...]” (ORLANDI, 2007, p. 12).

É importante considerar outra forma de silêncio, o implícito. Implícito, na formulação de Orlandi, é o não-dito “domesticado” pela semântica a partir da desconsideração do discurso e da opacidade do não dito (ORLANDI, 2007, p. 65). Não diz, mas mostra. A ausência é pensada a partir da linguagem. Há um elemento que podemos inferir/perceber. Há uma “recusa da opacidade do não-dito” (p. 65). “Silêncio e conteúdo implícito são distintos. O silêncio não remete ao dito; [...] ele permanece silêncio” (p. 45).

A linguística exclui o silêncio, pois seu foco são as palavras, o dito. Mas sem silêncio não há sentido. Ele é necessário à significação. “O real da significação é o silêncio [...] [e este] é o real do discurso. [...] O silêncio não é falta; a linguagem é que é excesso” (ORLANDI, 2007, p.29-30; 45).

Tendo em vista o exposto, penso que, analisando-se o funcionamento da linguagem (em sentido amplo: múltiplas semioses) será possível identificar as posições que o locutor ocupa (na cena enunciativa), sendo possível pensar nas possibilidades de sentido produzidos no(s) discurso(s) presente(s) no referido espaço de enunciação, ou seja, que emergem nas interações. Ressalte-se que cabe considerar, portanto, também a imagem como materialidade discursiva que, tal como o silêncio, pode ser tomada em si mesma e como tal significa. Parafraseando Orlandi (2007): a imagem não remete ao dito; ela permanece imagem, conforme propõe Souza (2001), apresentando conceito de policromia – discutido na sequência.

2.3.5 Imagem e Discurso

Uma imagem não produz o visível; torna-se visível através do trabalho de interpretação e ao efeito de sentido que se institui entre a imagem e o olhar (SOUZA, 2001).

A interpretação das imagens tem sido desenvolvida, segundo Souza (2001), sob duas perspectivas principais: a que focaliza a imagem em seus traços específicos de constituição: extensão, distância, posição, cor, entre outros, e a que a toma em seu caráter icônico e como signo linguístico, na perspectiva semiótica. Nas formas, o estudo da imagem corresponde a uma descrição formal, trazendo assim dificuldades para entender a materialidade significativa do texto não verbal em sua dimensão discursiva.

A utilização do recurso imagético é bastante ampla: livros ilustrados (didáticos ou não), outdoors, panfletos, cartazes, mídia televisiva, cinema, no campo das artes, entre outras. Grande parte dos meios citados coloca a imagem lado a lado com o verbal, interpondo-lhe já uma interpretação de sentido ou apresentando-a como um cenário que ilustra o que é verbalmente apresentado: “congelando o significado e apagando a historicidade do sentido” (SOUZA, 2001).

Imagens processadas na mídia impressa e virtual utilizam em grande medida o procedimento de sobreposição do verbal ao não verbal, promovendo a significação da imagem e dificultando outra atribuição de sentido pelo sujeito-leitor (espectador), pois a referência é preestabelecida produzindo um efeito de literalidade²⁰. Essa constatação, entretanto, só é possível pelo olhar discursivo sobre a imagem em si mesma, e sua colocação na rede discursiva – quem fala, de onde fala, para quem fala, quais as condições de produção, etc., o que permite entender como a imagem se constitui em discurso e como ela é utilizada para sustentar discursos produzidos com textos verbais.

A proposta de Souza (2001) é tomar a imagem como discurso, o que pressupõe a possibilidade de polissemia, a atribuição de outros sentidos, considerando que a imagem é marcada pelo simbólico e pelo ideológico. Tal compreensão é discutida a partir do conceito de policromia: “Lugar que permite ao interpretar a imagem projetar outras imagens, cuja materialidade não é da ordem da visibilidade, mas da ordem do simbólico e do ideológico. Da ordem do discurso” (SOUZA, 2001). A autora explica que as imagens compõem uma rede de

²⁰ A este respeito pode-se consultar o trabalho de Souza (2001), onde são problematizados os usos de imagem por programas televisivos que conduzem o espectador a uma atribuição de sentido pretendida pelo autor.

elementos visuais, implícitos ou silenciados. Esses elementos possibilitam as diferentes interpretações do texto não verbal:

O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc (sic) nos remete à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo **eu** na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra (SOUZA, 2001, grifo da autora).

Ou seja, as imagens não são entendidas como componentes de uma estrutura visual do texto não verbal – não falam por si, não valem por mil palavras, tornam-se visíveis “porque permitem a projeção de outras imagens possíveis, que necessariamente, não compõem a estrutura visual do texto não-verbal em si, mas que compõem a rede de imagens mostradas, indiciadas, implícitas, metaforizadas ou silenciadas” (SOUZA, 2001).

É pelo olhar que a imagem se torna visível. Olhar que toma a imagem não de forma segmentada, mas no conjunto, a partir de recortes. Recortar²¹ remete ao estabelecimento de relações significativas entre elementos significantes visando ao funcionamento discursivo (LAGAZZI, 2007). A interpretação da imagem produz efeitos de sentido que se instituem entre o olhar, a imagem e a possibilidade do recorte; gesto realizado a partir das formações sociais das quais participam os sujeitos envolvidos: o sujeito-autor do texto não verbal e o sujeito-espectador:

A noção de recorte está para o trajeto do olhar, trabalhado por cada espectador e que se institui com os gestos de interpretação. Tais gestos, com certeza, selecionam um ou mais de um traço da sintaxe, da textualidade da imagem, mas esses se reorganizam, não mais como segmentos, mas sim como operadores discursivos (SOUZA, 2013, p. 298-299).

Cabe destacar que o analista conduzirá seu gesto de interpretação afetado pelo interdiscurso que circula nas comunidades discursivas às quais se filia e, portanto, os operadores discursivos que destacará e o olhar que empregará estarão também determinados por condições de produção específicas, as quais possibilitam a produção de determinados sentidos e não outros. É a partir de gestos de interpretação que se torna possível reconhecer a inscrição de uma imagem em determinada rede discursiva de saberes.

²¹ Diferente de segmentar: processo que separa os elementos, os isola e os toma descolados das condições de produção, desconsiderando sua historicidade.

Portanto, o trabalho com o texto não verbal assemelha-se ao verbal: tornar a imagem visível significa remetê-la às suas condições de produção e considerar a interdiscursividade que mantém com outras materialidades simbólicas.

Considerando que, nesta pesquisa, foi utilizado o recurso de vídeo-filmagem, algumas imagens podem ser incluídas como texto, integradas que estão ao *corpus*. Ressalta-se o fato de serem imagens produzidas e recortadas pela própria pesquisadora, a partir de seu gesto de interpretação. Tais imagens são tomadas em sua relação com o interdiscurso e condições de produção, mas também a pesquisadora, como autora e analista, tece seu olhar a partir de condições de produção e do interdiscurso que circula nas comunidades discursivas às quais se filia.

3 ANÁLISE

A produção de discurso, em suas várias modalidades, supõe um contexto histórico e ideológico – político, portanto – que compõe uma memória discursiva, aparato heterogêneo que abre a possibilidade de uma infinidade de formulações e sentidos, regulados em função de espaços em que as linguagens se manifestam.

É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição: corpo e emoções da/na linguagem. Sulcos no solo do dizer. Trilhas. Materialização da voz em sentidos, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo. Do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação. E o inverso: os sentidos tomando corpo [...]. (ORLANDI, 2001, p. 9)

Sendo o suporte teórico principal desta tese a AD francesa, o posicionamento do analista situa-se na contramão do pensamento positivista, isto é, não há um modelo a ser seguido: as especificidades do objeto de investigação permitem que cada análise discursiva seja tratada em sua particularidade, e que, para isso, se busque conceitos que possam dialogar com a AD e, assim, responder às inquietações do analista.

Embora sem um padrão, a AD preconiza um dispositivo analítico que diz respeito a seu arcabouço teórico. A análise considera “fatos” e não “dados”, pois é a língua enquanto materialidade discursiva o que importa: ao trabalhar com fatos, o analista considera a linguagem e sua relação com a exterioridade, com a história, conforme Orlandi (1996b). Mais especificamente, temos de considerar as várias modalidades de linguagem, e ainda o silêncio, consoante os objetos selecionados para o estudo.

Para iniciar o procedimento analítico em si, são feitos recortes de sequências discursivas a partir do olhar para o funcionamento discursivo, observando as relações que se estabelecem entre elementos significantes. Sobre o recorte, diz Orlandi (1986, p.121): “é uma unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação [que varia] conforme os diferentes tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção e se faz de acordo com o objetivo da análise”. Faz-se os recortes, portanto, a partir da articulação entre a teoria e os objetivos da análise.

Para compreender o processo discursivo dos professores em relação aos estados afetivo-emotivos das crianças, foi necessário partir de diferentes objetos de análise. Estes referem-se ao projeto pedagógico da escola, ao ambiente físico, ao clima emocional em geral, registrados a partir de observações da pesquisadora, bem como os registros efetuados em

diário de campo, as entrevistas aos professores e as imagens geradas pelas filmagens, tomadas como materialidade discursiva específica: o não-verbal. A este respeito, diz Courtine:

Não penso [...] que a Análise do Discurso, tal como a praticávamos ontem e tal como ela é ainda hoje frequentemente concebida, essa que continua a ser uma análise do texto verbal, esteja apta a interpretar e a compreender essas transformações. É necessário pensar em outros objetos, inventar outras ferramentas, conceber outras Análises do Discurso (poderemos, aliás, ainda chamá-la assim?...) que continue tão atenta ao peso da história quanto às metamorfoses dos materiais discursivos significantes (COURTINE, 2008, p. 14).

Assim compreende-se a inserção de imagens no bojo das análises: como um material discursivo signifiante, pois que mantém interdiscursividade com outras materialidades simbólicas. Portanto, em relação aos materiais que compõem o *corpus*, considera-se que, em seu conjunto, auxiliam na historicização do objeto recortado para esta proposta (relação professor-criança-emoção), ou seja, adentram a discussão das condições de produção dos discursos e da ideologia que os perpassa.

Inicialmente foram considerados os arquivos metálicos relacionados à educação infantil brasileira, considerados o projeto pedagógico, as leis e demais produções teóricas a respeito. Em relação aos demais (diário de campo e filmagens) foram destacadas sequências discursivas verbais e não-verbais, entretanto, tem-se também, em uma mesma sequência, a mescla de verbal e não verbal, pois que apresentam o que foi dito verbalmente e a descrição de gestos, expressões faciais, dentre outros aspectos, que compõem as cenas de enunciação.

Ressalto que muitas sequências discursivas são provenientes dos registros de campo, quando ainda não se utilizava a filmagem, aguardando o consentimento dos pais das crianças. Além disso, o material imagético é utilizado de forma limitada, tendo em vista assegurar o anonimato das crianças e professoras. Para tanto, foram utilizados recursos de desfoque de imagem, aplicados principalmente nas faces. Este procedimento limita também o gesto de interpretação do leitor, pois a expressão facial não está visível. Por outro lado, deixa espaço para que o próprio leitor construa seu gesto de interpretação da imagem e produza outros efeitos de sentido.

3.1 A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO POLÍTICA

3.1.1 O Discurso Pedagógico na (da) Educação Infantil

A escola, enquanto instituição social, é legitimada como um espaço de inclusão social e de combate às diferentes formas de exclusão social, pois se propõe a contribuir na

produção de uma sociedade de afirmação de direitos à medida em que entende que a formação para a cidadania implica na inclusão social dos sujeitos que dela participam e, sendo cidadãos, farão contraposição às formas de exclusão dos demais membros da sociedade. Assim, também a participação infantil nos contextos educativos formais – centros de educação infantil - está fundamentada em princípios que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e, portanto, com acesso irrestrito aos bens sociais dentre os quais está a instituição educativa.

Fazendo parte da Educação Básica - que se processa na escola – a educação infantil, ainda que possa ocorrer em uma instituição que se ocupe apenas dela, como é o caso dos Centros de Educação Infantil (CEI) situa-se também na formação ideológica educacional, e cujas formações imaginárias se assemelham à da escola: professor e aluno ocupam posição-sujeito ideologicamente marcada, onde o primeiro é figura de autoridade e detentor de um saber-verdade e o segundo carece alcançar este saber. Isto remete à concepção de discurso pedagógico (DP) que, conforme Orlandi (1996a, p.28): “é um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante garantindo a instituição em que se origina e para o qual tende: a escola”. A autora classifica o DP em três tipos: lúdico, polêmico e autoritário. E constata que o discurso pedagógico em nossas escolas é caracterizado como predominantemente autoritário. Para classificar um discurso em um dos tipos leva-se em consideração o objetos, os interlocutores e as condições de produção. Como interlocutores temos as professoras e as crianças (no caso da pesquisa que se apresenta). O saber do professor, neste âmbito, não se qualifica exatamente como no caso da escolarização a partir do ensino fundamental, cujos saberes englobam o ensino formal, havendo maior ênfase à formação cognitiva do aluno. Na educação infantil das creches, o professor é o adulto detentor do saber, ao menos, é também uma figura que detém poder e autoridade: é a partir do professor que se estabelecem as regras do jogo, do brincar, do falar, de como se comportar. A imagem da criança é de um ser em desenvolvimento cujo saber é construído nas relações com o meio e, portanto, que precisa da intervenção dos adultos para se constituir como pessoa e cidadã. Se à escola é atribuída a função de cuidar e educar (BRASIL, 2013), o professor deverá executar ações que contemplem cuidado e educação. O sujeito professor da educação infantil figura no imaginário social como aquele que detém o conhecimento necessário à função que desempenha e que reúne características de uma pessoa com habilidades para cuidar, o que envolve também empatia. Ocorre que este sujeito professor é, antes, um sujeito interpelado pela ideologia, traz para o território docente uma memória discursiva (histórica e ideologicamente marcada) anterior à memória de arquivo da educação. O discurso e as

práticas de educação e cuidado do sujeito professor se dão a partir da memória discursiva presente na formação social da qual participa – a pedagógica – entretanto, considerando que participa de outras comunidades discursivas, haverá marcas de heterogeneidade em seu discurso, de modo que em uma mesma instituição escolar, podem ser encontradas formas heterogêneas, diferentes efeitos de sentido no discurso dos professores.

Ainda que com marcas de heterogeneidade, o predomínio do discurso pedagógico autoritário parece destacar-se no cotidiano institucional, pois: no funcionamento discursivo do tipo lúdico, o referente está exposto à presença dos interlocutores cujos papéis não estão claramente definidos e no qual a polissemia é aberta – isso não corresponde à prática da educação infantil, uma vez que o professor tem um lugar social demarcado, tal como a criança tem o seu e há uma determinação de ações a serem seguidas, o que determina que o referente seja processado pelo professor. Se o funcionamento discursivo polêmico pressupõe que os interlocutores busquem direcionar o referente do discurso, havendo, dessa forma, uma polissemia controlada – pergunta-se se uma criança na faixa etária de um a quatro anos terá argumentos para tal. Entretanto, ainda que haja um posicionamento discordante da criança em relação a algum referente, isto aparecerá na forma de recusa ou rebeldia e esta será trabalhada pelo professor em um discurso autoritário, pois o agente do discurso (o professor, respaldado pelo conjunto interdiscursivo sócio-institucional) será o único a apreender e conduzir o referente. Ou seja, há a qualificação de um saber dito pelo professor (figura de autoridade) para ser aceito sem discussão, por isso se diz que, no discurso, o referente (aquilo de que se trata) é ocultado pelo dizer. Entretanto, pode-se dizer que nem o próprio professor, muitas vezes, apreende de fato o referente: também ele pode estar reproduzindo o que ouviu. É então que a polissemia fica controlada, para não haver dispersão. Alguns exemplos obtidos nos registros de campo podem ilustrar essa reflexão:

SD2: Creche III, a professora conta uma história sobre um pássaro da floresta que foi caçado e colocado em uma gaiola com outros passarinhos. A Professora pergunta: “Como os passarinhos estão se sentindo presos?” Momento de silêncio na sala e, logo, um menino diz: “Feliz!”. Professora Bibiana: “Não! Estão tristes!” Uma menina, Kira chama professora Bibiana de “maluca”: “A tia é maluca!” [diz isso sorrindo, provavelmente referindo-se a expressão da professora ao responder ao menino e com uma memória de algum outro referente]. Professora Bibiana diz a ela para não fazer assim que é feio. Que não pode falar assim com os colegas e com os professores e pergunta à menina quem é que chama assim para

a Professora. Kira diz que é a mãe dela. Então Professora Bibiana diz a Kira que ela diga para sua mãe que não pode falar assim da tia nem de ninguém.

Em um discurso polêmico, ‘maluca’ seria questionada, dando abertura para a polissemia, mas neste caso, a professora apreendeu a palavra a partir de sua experiência e proibiu que seja dita novamente – não há reversibilidade. O aprendizado da menina é de que é uma palavra feia, indesejada, mas talvez não tenha mais nenhuma informação. Também a resposta ‘feliz’, atribuída como emoção ao passarinho dentro da gaiola foi controlada e rebatida. Se tivesse sido perguntado ao menino por que o passarinho estaria feliz, talvez dissesse que ele estaria, na gaiola, em companhia de amigos (outros passarinhos) – neste caso, o menino teve um gesto de interpretação sobre a informação e apagou ou não reconheceu outra, que se evidencia, na enunciação, como o objetivo da professora: prisão/gaiola são coisas ruins que geram sentimentos X e não Y. Nas duas ocasiões a professora não trabalhou com o imaginário das crianças; não houve questionamento, caracterizando o discurso autoritário. Ou seja, lidamos com as crianças como se os sentidos estivessem estabelecidos e sejam compartilhados como literais e únicos.

Orlandi defende: O discurso polêmico dá a chance de reconhecimento dos sujeitos implicados no discurso; do locutor e do ouvinte e a alternância de papéis. Instaura a polissemia. O ouvinte, o aluno, pode ser autor – há chances de autonomia:

[...] uma maneira de [o professor] se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’. [...] é deixar espaço para o outro (o ouvinte) [...]. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. (ORLANDI, 1996a, p.32).

No exemplo acima há também evidência de que os efeitos de sentido são controlados – o que é ação do discurso autoritário: o pássaro ficou triste. Não pode ter ficado alegre. O que será que o menino terá pensado para responder de tal forma, quais conteúdos poderia imaginar para explicar a emoção atribuída? Não há espaço para tal, porque tristeza está colada ao acontecido com o pássaro e lido por nossa memória discursiva. Se polêmico, uma chance de autoria se instauraria.

3.1.2 Centro de Educação Infantil: Funcionamento e Proposta Pedagógica

A organização da rotina escolar, com horários estabelecidos para todas as atividades é uma necessidade das instituições e é mencionada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um dos elementos que favorece a adaptação da criança ao contexto institucional. Por outro lado, a submissão a uma rotina subentende que nem sempre as necessidades serão atendidas a seu tempo – deverão corresponder aos horários prescritos. O treinamento ocorre de forma que se sinta fome na hora certa, vontade de brincar na hora prescrita. Se isto ajuda no funcionamento da instituição, por outro lado implica na homogeneização dos sujeitos de forma a dificultar lidar com as singularidades.

Nas três turmas estudadas nessa pesquisa (creches II, III e IV), observa-se o esforço das professoras para levarem as crianças a entenderem que devem dividir/compartilhar os brinquedos ou objetos utilizados como tais. Na creche I as crianças ouvem menos e cedem menos que nas demais, embora seja sempre uma situação conflitante e desconfortável – o que pode ser observado nas expressões e reações das crianças. Mediar a disputa de brinquedos e apaziguar conflitos advindos destas disputas e de alguma outra fonte são ações muito presentes no cotidiano da creche e atendem ao estabelecimento das normas da boa convivência, um treinamento para a socialização, tal como prescreve também a Lei de Diretrizes e Bases:

a gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação [...] nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

- I** – na gestão das emoções;
- II** – no desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III** – na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV** – na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V** – no contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural. (BRASIL, 2013, p. 37, *grifos da LDB*).

“Gestão de emoções” é citada como uma das ênfases que deve ser contemplada nas propostas pedagógicas dos currículos de Educação infantil a serem redigidos pelas instituições da educação infantil (BRASIL, 2013). Não há um desdobramento preciso do

termo supracitado, entretanto, é possível percebê-lo relacionado ao processo de socialização da criança. Podemos inferir que se trata de um conjunto de elementos, situações e sujeitos envolvidos, grosso modo: ao professor e demais educadores cabe ensinar e zelar pela boa convivência entre as crianças, por exemplo, administrando as relações interpessoais com a finalidade de evitar conflitos; desenvolver a afetividade nas relações com outras pessoas e com o meio (inclui-se a relação com a natureza, animais, etc.), cuidar das crianças em desenvolvimento observando os aspectos emocionais que vivenciam²².

Os itens II e III referem-se ao disciplinamento de ações de asseio e organização. O primeiro ainda relacionado a cuidados com o corpo e saúde – manter unhas cortadas, lavar as mãos e as partes do corpo, manter os cabelos asseados para evitar piolhos, limpar orelhas, vestir roupas limpas, ter modos ao espirrar, tossir, etc. E, quanto ao segundo: manter a ordem e, portanto, ter disciplina. Normas de higiene figuram em um imaginário social sendo produzidas ideologicamente. Funcionam como formas de controle corporais produtoras de saberes e modeladoras de sujeitos, promovendo a docilização dos corpos (conforme Foucault, 1987). Os itens IV e V são ações educativas que visam completar a formação para a cidadania, que é muito citada na LDB: desenvolver o zelo pelo meio ambiente, preservar a natureza e aprender a ler, escrever, para ser.

A Cidadania, na educação infantil, deve promover a formação participativa e crítica das crianças de modo a comprometerem-se com a busca do bem estar coletivo e individual. É também ser empático: “A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, [...]” (BRASIL, 2013, p. 88). Portanto, a “gestão de emoções” cumpre também a perspectiva de formar cidadãos:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, [sic] questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2013, p. 87, *grifos meus*)

A formação dos pequenos para a cidadania, portanto, preconiza que se promova o desenvolvimento de crianças questionadoras (a curiosidade natural com o mundo à sua volta, com o desconhecido, já a faz ensaiar este comportamento) e críticas – que reconheçam o certo e o errado, o bom e o ruim (no julgamento dos adultos); que sejam empáticos e, assim,

²² Pode-se dizer que aí também há docilização, uma vez que, se não se questiona, polemiza, pergunta o que foi, o que sente, julga-se e determina-se o final, normalizando o procedimento e o processo todo.

expressem sentimentos que desemboquem na boa convivência. Ocorre que a intervenção da escola, via professores, é feita a partir de um pré-construído. O interdiscurso sobre conviver em paz e harmonia equivale mais a evitar conflitos do que a lidar com eles. Isto se evidencia no cotidiano da instituição pesquisada: Pede-se às crianças que se desculpem, que se abracem para consolidar o pedido de desculpas e a amizade. Não se questiona ou se dá espaço para as divergências, para que digam o que pensam sobre o assunto e o que sentiram. Assim, a leve modelagem de atitudes vai condicionando as crianças para que apresentem um comportamento desejável e previsível, ditado pelo texto das Leis (Diretrizes, PPP) que, por sua vez, são atravessados de ideologia.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro de Educação Infantil pesquisado (GOVERNO DE TUBARÃO, 2012), foi confeccionado tendo como baliza a Proposta Curricular Municipal. Nesta são apresentados os pressupostos filosóficos que norteiam o trabalho em educação, fundamentado na teoria histórico-cultural – cujos pressupostos estão no Materialismo Histórico-dialético. A Proposta curricular destaca:

[...] é importantíssimo que a instituição de educação infantil seja espaço de elaboração do pensamento, a partir dos vários eixos norteadores desta proposta (Educar e Cuidar, Processo de Interação no Desenvolvimento Infantil, Brincadeira, Linguagem, Organização Espaço-Temporal, Conhecimentos Essenciais, Avaliação na Educação Infantil), de um conhecimento que deve ser interdisciplinar, não fragmentado, que é histórico, tecido nas contradições da humanidade e, portanto dialético, de forma que se torne conhecimento significativo para a criança. Espaço onde as diferenças, a heterogeneidade, as singularidades possam ser vistas como facilitadoras do acesso ao conhecimento - momento em que a inclusão é de fato realidade. (GOVERNO DE TUBARÃO, 2008, p.22)

Na observância dessa recomendação, o PPP do CEI pesquisado coloca como objetivo da escola:

Proporcionar as [sic] crianças um ambiente que garanta o seu desenvolvimento através da formação de sua identidade sócio-político,[sic] cultural, cumprindo duas funções indissociáveis: cuidar e educar. Oferecendo um ambiente educativo estimulante, enriquecedor e criativo que amplie as possibilidades de as crianças entenderem e atuarem no mundo. (GOVERNO DE TUBARÃO, 2012, p. 02)

Educar e cuidar resume o papel das instituições de educação infantil, preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e

delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2013, p.89).

O sujeito professor ocupa uma posição-sujeito professor e um lugar social de educador – aquele que faz a mediação do conhecimento com as crianças. Tal como mencionado acima, requer proximidade com a criança. Tal proximidade pode ser destacada, por exemplo, na utilização da expressão “tia” (a maioria dos professores de educação infantil são mulheres). Tia é palavra que remete a alguém próximo, cuidador, mas que, no caso da tia da escola, ocupa um lugar de detentor de saber. À criança é dito (de diferentes maneiras) que é alguém em quem pode confiar, mas é alguém a quem deve obedecer. Esses dois posicionamentos podem originar algum conflito na criança, mesmo que não seja imediatamente perceptível, pois que a obediência implica em cumprir as regras e, confiar, é poder contar, ter apoio. Mas, se [eu criança] desobedeço, propositadamente ou não, contarei com que tipo de apoio? Talvez não esteja bem certa do apoio a receber. Ou seja, predomina o disciplinamento.

3.2 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória. [...] ao dizer ele interpreta, ele se posiciona, ele se faz (um lugar) uma posição em relação a uma memória do dizer. (ORLANDI, 2012, p. 171).

As entrevistas foram desenvolvidas individualmente. As professoras Bibiana e Tasha autorizaram a gravação em áudio e solicitaram ler o roteiro de entrevistas antes de iniciá-las. A professora Emy não permitiu gravação nem solicitou conhecimento prévio do roteiro. As professoras que conheceram o roteiro anteriormente foram organizando suas respostas oralmente após ler cada item. Disseram ter que ensaiar falar antes de gravar para evitar gaguejar e/ou demorarem a responder pensando sobre o assunto. Essas observações foram feitas mesmo depois de ter sido apresentado e discutido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de a pesquisadora ter reforçado que seria a única pessoa a ouvir os registros de voz e que este era necessário para manter a fidedignidade da informação – o que poderia ficar comprometido se escrevesse tentando imprimir o ritmo de fala das professoras. Já aí nota-se uma preocupação com a preservação da identidade – pela garantia do sigilo, talvez não da identidade empírica, da pessoa, seu nome, mas da imagem – da posição-sujeito professor e o lugar social ocupado por ele.

A posição assumida nas afirmações do sujeito-professor a partir de seu lugar de enunciação, explica como e porque a criança manifesta emoções e quais emoções, justificando, apontando argumentos a partir da formação e experiência na atuação em Educação Infantil. Contudo, esse sujeito, afetado pelos esquecimentos 1 (ilusão de que se é origem dos sentidos produzidos) e 2 (ilusão de que o que se diz tem transparência, obviedade) (cf. PÊCHEUX, 1995, p. 173), não percebe sua filiação às formações imaginárias e às relações de força que atuam em seu dizer. Isto é, ao mesmo tempo que se concebe a criança como um indivíduo com singularidades e sócio-historicamente constituído, lida-se com cada um de forma homogênea a partir de uma compreensão de universalização do sentir:

SD3: “Acho importante as crianças identificarem e explicarem como se sentem para saberem lidar com sua emoção, por exemplo, eu explico em qual situação se fica triste.”
(PROFESSORA EMY, CRECHE IV)

Em relação à questão “O que você entende por emoção”, as respostas apontam para algo visível, o que pode ser observado nas expressões: “jeito de expressar”; “expressão de sentimento”; “a criança deixa claro”. O que indica a observância do comportamento, a visibilidade.

SD4: “[...] é o que a criança demonstra né... é o que a criança deixa claro sentir de acordo com a situação que ela vivencia. Igual a gente, né... a criança também sente as coisas e ela deixa claro de acordo com o que ela tá vivenciando ali. É isso. É o que ela sente, né.”
(PROFESSORA TASHA, CRECHE II, *grifos meus*).

As professoras interpretam as emoções da criança a partir de um pré-constuído – o que está disponível na memória discursiva sobre objetos e situações “X” que mobilizam emoções “X”. Assim, quando questionadas sobre “que emoções são comumente manifestadas pelas crianças?”, as professoras citaram: alegria, raiva, medo, tristeza – lembradas pelas professoras das três turmas. Ciúme, ansiedade, insegurança, felicidade e zanga são citadas pela professora Bibiana (creche III). Frustração, contrariedade e egoísmo são identificadas pela professora da creche II, Tasha. Na creche IV foram citadas só as quatro primeiras (alegria, raiva, medo, tristeza). Observa-se que a professora da Creche II refere-se à receptividade das crianças às atividades propostas para a turma – gostar ou não gostar podem

ser desencadeados pela proposta. Na creche III o discurso está mais voltado ao cognitivo: reconhecer, nomear emoções. Na creche IV há reforço do reconhecer/explicar o que se sente e lidar com tal.

Quando questionadas: “ao que atribuem a manifestação de emoções pela criança?”, as professoras reiteram: a manifestação das emoções está ligada às situações vivenciadas, a acontecimentos, e alguns tipos de emoções estão relacionados às fases do desenvolvimento. O fato de apontarem a manifestação de emoções de acordo com a situação qualifica a situação como o que determina a emoção: não há engano sobre a emoção sentida diante de uma situação X. Os discursos demonstram homogeneidade: as professoras enquadram o desencadeamento de emoções de acordo com a situação. Assim, diante de uma situação X, a emoção é X; diante de uma situação Z, emerge a emoção Z.

O gesto de interpretação das professoras é elaborado a partir da leitura do corpo, cuja matéria é afetada pela dimensão simbólica e ganha sentidos: o da tristeza, o da alegria...

SD5: “O comportamento que ela expressa, né... dependendo da... porque a gente, é... a gente já tem a prática do dia a dia, a gente já sabe, é... só no olhar para a criança a gente já sabe identificar se ela está triste, se ela está feliz, ela está com medo, porque a reação que ela expressa, né... a gente consegue é... identificar. Então através dessas emoções que elas nos transmitem, né... é que a gente vai estar trabalhando, né... que cada uma, uma é diferente da outra, né... cada um expressa de uma maneira diferente. Tem aquelas que são mais espontâneas, tem aquelas que são mais tímidas, mas mesmo assim a gente consegue perceber, né... quando algo, né... é... acontece, quando alguma coisa está acontecendo de diferente. Não é errado, de diferente com a criança. A gente consegue é... detectar, observar essa atitude na criança.” (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

Embora se admita singularidades das crianças, há uma interpretação padronizada de emoções. O pré-construído sobre emoções atravessa os discursos: “[...] alguns significantes ‘tomam corpo’ na história, prendem-se a sentidos e se tornam signos para uma dada posição-sujeito de onde um sujeito enuncia em determinadas condições de produção, já interpelado pela ideologia, já falado pelo Outro.” (MARIANI, 2003, p. 66). Isso corresponde a dizer que certos processos, que vão se marcando como tradição, persistem nas atitudes com respeito a formas de valoração e comportamento social – e os gestos (formas) de interpretação se

consubstanciam, repetindo-se, também em detrimento do que é perceptível em certas situações.

Questionadas em relação a como lidam com a manifestação das emoções pela criança (quarta questão da entrevista), as professoras manifestam preocupação com o cuidado nas relações interpessoais da criança e demonstram valorizar certas emoções.

SD6: “Como que o professor lida, bom... a gente na sala de aula procurava conversar, acalmar... dependendo do que tava acontecendo, né... é.. comemorar junto; às vezes distrair, né.. quando às vezes a mãe deixava, ela ficava chorando, então ela tava com medo, ela tava... triste, porque a mãe tava indo embora, contrariada, porque não queria ficar. Então a gente procurava distrair, procurava brincar, procurava ficar feliz junto, mudar o foco da situação, né... sempre intervindo de uma maneira assim, de acordo com o que ela tava sentindo a gente procurava agir de uma maneira positiva pra ela não não sentir mais aquilo, não expressar mais daquela forma. E se ela já tivesse feliz a gente ficava feliz junto, né... faz festa junto pra ela prolongar aquela emoção dela, prolongar aquele momento. É assim...” (PROFESSORA TASHA, CRECHE II, *grifos meus*).

Na SD acima pode-se resgatar Damásio (2000) quando trata de emoção e sentimento. Emoções surgem como reações do organismo para solucionar um problema, restabelecer seu equilíbrio, sobreviver. Uma emoção é manifestada no corpo com reações como choro, riso, tremor, etc. E sentimento se mostra como voltado ao interior, sucede uma reação emocional cujo conteúdo é acompanhado por uma sensação de prazer ou dor, portanto, um fenômeno mental. A fala da professora parece referir-se a ambos: não sentir mais e não expressar mais (ver grifos). É possível que a professora refira-se ao fato de que não pode controlar o “sentir”, mas pode modelar o modo de expressar: “não expressar mais daquela forma” – uma criança pequena deixada na creche que fica chorando pode gerar situações muito desconfortáveis às professoras e aos demais. E raramente uma criança, nessas circunstâncias, chora sozinha – outras crianças ao verem/ouvirem o colega também choram.

Pode-se interpretar que a intenção da professora é silenciar o choro e a tristeza ou medo da criança colocando outra coisa em seu lugar para que se altere a valoração da emoção: é necessário encurtar a tristeza e prolongar a alegria [?]. Entretanto, a esse respeito, cabe uma ressalva: nos registros de observação e filmagem há cenas em que as crianças estão rindo, se divertindo, brincando, correndo e as professoras não estão interagindo com elas. Se, grosso

modo, o riso e a diversão podem ser antônimos de tristeza, podem ser relacionados à alegria. Estas manifestações são pouco valorizadas²³ nas interações criança-professor. Logo: correr, brincar, pular, gritar são esperados da criança; são permitidos até o limite do tolerável (pelas professoras). Chorar é indesejável, mas acaba sendo repetido e reforçado, pois é a manifestação que mais promove interação com conotação de cuidado, zelo, carinho.

Ainda sobre emoção/sentimento vejamos sobre o medo com as crianças de três anos:

SD7: Dependendo, de acordo com a emoção que ela demonstra a gente tenta conversar, tenta passar, né... se a gente observa que ela está insegura a gente tenta dar segurança... se é uma emoção de medo, dependendo do que ela demonstra o medo, a gente tenta, é... mostrar para ela que não necessita ter medo, que a... aquele objeto, ou aquilo que está provocando medo nela não, né... não causa esse medo que ela está sentindo... A gente tenta passar segurança para a criança, né, [...].(PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

A professora toma “sentimento” como anterior à “emoção”. O corpo traz indícios de uma emoção e um estado interno, um sentimento o acompanha. Ao interagir com a criança a professora enuncia como se o medo estivesse contido em determinados objetos, mas naquele objeto em questão não haveria possibilidade de medo. Uma vez que foi ele, justamente, o desencadeante. A criança o interpretou dessa forma. Então, na compreensão da criança, o objeto é causa do medo. Portanto, não houve chance de uma polissemia: o que você vê, o que você acha do objeto – para aproximar-se do gesto de interpretação da criança.

O medo do barulho do vento (conforme SD abaixo) é um medo originado da fantasia do que pode ser a causa do barulho. Afinal, como a criança pequena pode entender, de antemão, que o vento – algo que não pode ver – faz barulho? Observe-se a SD abaixo:

SD8: “Quando estão alegres. Eu pergunto o que foi, como foi, digo que bom, que legal. Se tem raiva, se ela tá batendo em alguém eu tiro e explico que não pode bater no amigo. [...] Quando chove e venta muito eles têm medo porque o vento faz barulho aqui. Eles têm medo do uivo do vento. Perguntam se é um bicho. Daí eu explico que não, que é o barulho do vento.

²³ Pouco reconhecidas, pouco valorizadas; não desprezadas na sua totalidade. Há momentos de integração e acolhimento. Alguns desses momentos precisam de um consentimento prévio, de uma aprovação: se a professora estiver disponível para tal, será receptiva.

Eles também têm medo de algum bichinho (inseto). Ah! E susto. Susto eles sabem definir.”
(PROFESSORA EMY, CRECHE IV)

Quando a emoção se inscreve como positiva (alegria) há interesse em saber de onde vem. Quando a professora qualifica uma emoção como raiva, que figura como negativa, silencia-se o motivo de modo a silenciar a raiva (ao menos em sua manifestação). Tal silenciamento, como pontua Orlandi (2007), limita o sujeito no percurso dos sentidos. Trata-se de censura, visto que interdita a expressão da emoção.

De modo geral, nas emoções ditas negativas (ou seja, previamente tratadas como tais), tirar o foco e/ou interromper ou impedir é a forma mais presente de ação das professoras. Convivem o não dito e o silenciado. Estas ações são percebidas como as formas mais adequadas para se lidar com as crianças, pois gerarão o impacto de suspender o sentimento ruim, na compreensão das professoras: “[...] uma maneira positiva pra ela não, não sentir mais aquilo, não expressar mais daquela forma” – conforme SD6. Deseja-se que a criança entenda/racionalize que é preciso que ela fique longe da mãe por um tempo – tarefa executada com a criatividade das professoras, pois convencer sujeitos dessa faixa etária empregando a linguagem oral, não é tarefa de muito sucesso. E dessa forma faz-se a modelagem do sentir e do expressar o sentimento, a emoção. Os estados afetivos começam a tomar a forma social e cultural e integrarão as manifestações discursivas das crianças. E, ainda nesta SD6, observa-se que não é o sentir do sujeito o objeto em questão, mas a expressão e, sobre esta, urge estabelecer controle.

A denegação do estado afetivo da criança cuja expressão dirige-se de forma a “bater no amigo” (conforme SD8 acima) é também uma forma de controle. Caracteriza outra faceta do discurso pedagógico autoritário – aquele que engessa a possibilidade de outros sentidos. No caso acima, ainda manifesta-se como um silenciamento: enunciar que algo é proibido restringe o episódio em si mesmo. Tudo que está envolvido no episódio que culminou na ação de “bater no amigo” é suspenso, apagado. A ordem é “não pode bater”, acompanhada, implicitamente, de: “seja qual for o motivo, não importa”. Além do que, condenar a expressão do bater informa que o sentimento que o desencadeou também é indevido. Logo: não sinta... raiva. Raiva e seus correlatos (ódio, zanga), são de certa forma, ocultados em sua forma verbal:

SD9: Mais, mais as que a gente utiliza, né... o alegre, triste, o zangado, com raiva, ou com... medo.. Seriam essas as mais utilizadas, né.. Até na idadezinha deles assim, a gente não pode ir muito além, porque é as que mais é... eles entendem, né.. A gente não pode se aprofundar muito porque a gente estaria passando além do entendimento... [...] ódio, né... eles não entendem. A raiva a gente até usa mais é triste, não é tanto a raiva, né. Ah! Tá triste. E o ódio, seria... o zangado, também, a gente já coloca mais o triste... Apesar de que tem historinhas que a gente trabalha e que né, aparece a palavra zangado, mas eu acho que mais utilizado seria o feliz, o triste, alegre, o assustado, seriam essas as mais adequadas para usar na idade que eles estão. Que achas? (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

Tristeza e zanga no lugar da raiva. Tristeza no lugar de zanga: Raiva como emoção a ser evitada. Há a tentativa de silenciá-la. Ou seja, há uma interdição para se circular em certos lugares, certas posições, certas regiões dos sentidos. (ORLANDI, 2007). Aparece a censura como uma proibição de se dizer o que se pode dizer. Orlandi explica que esse é um silêncio local, porque é a proibição de algo que é formulável – localmente não pode ser dito, mas tal dizer é recuperável pelo sujeito, pois que está no interdiscurso. Há que se considerar, entretanto, que a censura que se coloca inicialmente sobre o verbal, atinge o não-verbal. Isto é, não se fala da raiva para que também não se a expresse, não se sinta. Na SD8 foi feita consideração a este respeito. Assim, ao não nomear, ao substituir raiva por outra emoção solicita-se à criança que não sinta e não aja de determinadas formas. As proibições saem do campo do dizer apenas verbalmente. É necessário disfarçar, negar o que sente.

A manifestação de uma emoção precisa estar fundamentada no que os adultos entendem que seja seu desencadeante objetivo (tal como na história do medo – mais acima).

SD10: Agora tem uma coisa, tem uns que disfarçam emoção. Esses dias uma menina caiu e começou a chorar. Eu fui conversar com ela e ela disse que tava chorando porque a mãe dela morreu. Eu fiquei surpresa, eu não sabia. Perguntei o que tinha acontecido. Ela disse que a mãe morreu em um acidente e era recente, ela chorava muito. Quando o pai dela veio buscá-la eu disse a ele que não sabia que a mãe da menina havia morrido. Ele disse que não morreu, que está viva e nada aconteceu com ela. Chamou a menina e confrontou: “Como é, tua mãe tá viva, que história é essa que ela morreu?” [os pais são separados já há algum tempo] (PROFESSORA EMY, CRECHE IV)

Observa-se na SD10 acima, que a professora não qualifica a emoção da menina porque se atém ao efeito de sentido literal do que é dito. A professora entende que a menina disfarçou a emoção porque o objeto ao qual se referiu não é verdadeiro: a morte da mãe literalmente não ocorreu, mas a professora, que soube que os pais estão separados não aliou esta informação à emoção da menina que metaforizou o fato da separação e afastamento da mãe como se esta tivesse morrido (separação/morte) – fato que promove o estado emocional observado pela professora: tristeza pela perda. A perda da separação metaforizada na perda pela morte. Houve um deslizamento de sentido pelo efeito metafórico produzido pela substituição, no contexto de ocorrência do fenômeno, de uma palavra (separação) por outra (morte). Este efeito metafórico é explicado por Pêcheux (1993) como:

fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse “deslizamento de sentido” entre *x* e *y* é constitutivo do “sentido” designado por *x* e *y*; esse efeito é característico dos sistemas lingüísticos “naturais”, por oposição aos códigos e “às línguas artificiais”, em que o sentido é fixado. [...] (PÊCHEUX, 1993, p. 96, *grifos do autor*).

O gesto de interpretação da professora relaciona a emoção manifestada pela criança a um evento determinado, que, não tendo existido, não justifica a emoção. Há, portanto, valoração de situações geradoras ou não de emoções.

Por último, em relação à questão cinco da entrevista, sobre a presença do tema emoção na proposta curricular e a opinião das professoras sobre o assunto, as participantes afirmam que é contemplado no planejamento das ações pedagógicas. Na creche II, a professora explica que, ao propor atividades às crianças observa a identificação delas com as mesmas e propõe outras estratégias para beneficiar crianças que não se identifiquem com as primeiras²⁴; as professoras das creches III e IV afirmam trabalhar o tema diretamente com a criança como um conteúdo que deve ser conhecido e utilizado pelas crianças: que elas “identifiquem como se sentem” e, como elemento que compõe outros conteúdos previstos na Proposta. As professoras não assumem o tema como fazendo parte do processo de interação, da aprendizagem que se dá pela interação com as crianças.

A Proposta Curricular Municipal menciona a importância da interação no desenvolvimento emocional, mas não é incisiva a este respeito. No documento citado constam menções aos termos: emoção (1), emocional (8), afetividade (3), afeto (2), sentimento (12), cujos conteúdos associados são abrangentes, tal se ilustra com as citações abaixo:

²⁴ A professora refere-se à experiência com outra turma, pois na creche II nenhuma outra atividade além do contato com brinquedos (sem mediação) é realizada.

Os cuidados com a criança devem proporcionar condições para que se desenvolvam suas capacidades cognitivas, social e emocional num espaço de educação infantil pensado. Planejar um atendimento diferenciado se faz necessário, onde a educação e o cuidado acontecem através da interação possibilitando descobertas e desafios. (GOVERNO DE TUBARÃO, 2008, p.38, *grifos meus*).

Na Educação Infantil, a criança amplia as referências para o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Diante dessa abordagem, é necessário compreender que a instituição de educação infantil é um espaço onde a interação deve ser valorizada para oportunizar a apropriação de conhecimentos através das relações interpessoais. (GOVERNO DE TUBARÃO, 2008, p.41, *grifos meus*).

Outras menções são feitas ao desenvolvimento de jogos e brincadeiras, dança, esporte e arte como atividades que possibilitam o desenvolvimento emocional.

Assim, observa-se que não há, mais concretamente, subsídios para fundamentar a ação pedagógica dessas professoras em relação aos aspectos afetivo-emotivos envolvidos no cotidiano escolar.

3.3 DIÁRIO DE CAMPO E PRODUÇÃO DE IMAGENS

É preciso que o adulto desista um pouco, como num faz-de-conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica (ADES, 2009, p. 132).

A análise que segue é realizada a partir do material obtido durante o período de observação das turmas, cujo registro foi realizado cursivamente, e da captura de imagens (áudio e vídeo). As sequências discursivas destacadas não seguem ordem cronológica de registro. São elencadas a partir do gesto de interpretação da pesquisadora com vistas a atender à proposta de categorias de análise.

3.3.1 Posicionamento discursivo do professor

Ao se tratar de funcionamento discursivo²⁵, os sujeitos a serem considerados (professoras e crianças) não são observados especificamente como sujeitos empíricos, em sua individualidade²⁶, mas em termos de posições-sujeito (ou seja, posicionamentos sociais) que participam de comunidades discursivas de diferentes espaços sociais que, por sua vez, têm

²⁵ Ver seção 2.3.2.1, sobre Posição sujeito na AD.

²⁶ Ressalta-se, portanto, que não se trata de avaliar e julgar o trabalho e ações das professoras enquanto tais. Entende-se que outros sujeitos, ocupando o mesmo lugar social, partilhando uma mesma formação social, são igualmente afetados pelo interdiscurso que se presentifica em suas práticas cotidianas. Assim, embora nomeadas (ficticiamente), não é dessas professoras em específico que se fala.

marcas específicas das redes discursivas que influenciaram suas formas de identidade (sempre cambiantes).

Nos processos interacionais das professoras com as crianças são empregadas diferentes linguagens as quais, articuladas entre si e representadas em uma cena de enunciação dada, permitem a interpretação das posições-sujeito tomadas pelas professoras. Abaixo são trazidas SDs extraídas dos registros de observação (diário de campo) e das filmagens realizadas durante a pesquisa a fim de se refletir sobre o assunto. Também algumas capturas de imagem são apresentadas com o objetivo de tomar a imagem como discurso.

Figura 2 - Menino encostado na parede (SD 11)



Fonte: Captura de imagens realizada pela pesquisadora, 2012.

SD11: Pepê sai do parque em direção ao pátio. Professora Tasha chama. Ele não volta. Ela vai buscá-lo. Coloca-o sentado encostado na parede de frente para o parque. Diz em voz alta: “Fica aí!” [zangada, ríspida] (PROFESSORA TASHA, CRECHE II)

Observa-se na imagem o menino sozinho. O parque fica para o lado direito da imagem, onde aparece maior claridade – o sol. A professora reintegra o menino ao espaço físico onde está toda a turminha, mas o isola dos demais que estão a correr, mexer na areia, explorar os brinquedos.

Aonde Pepê ia quando saiu do parque em direção ao pátio não se sabe, e também não se perguntou. O fato é que ele saiu do espaço onde deveria ficar, onde, em nosso julgamento, é interessante estar – parque, brinquedos. A professora interdita Pepê: nem o

pátio, nem o parque. Deve ficar olhando os amigos se divertirem para perceber o que perdeu e, com isso, aprender a não desobedecer.

As professoras costumam fazer o asseio das crianças simultaneamente (creche II). Enquanto fazem o procedimento pedem às crianças que fiquem no tapete. Algumas vezes colocam DVD, outras vezes distribuem lego no intuito de entretê-las. Após a troca de fraldas penteiam os cabelos, preparando-as para seguirem para o almoço. Apresenta-se abaixo (figuras 3 e 4) duas situações bastante comuns no cotidiano da creche, que caracterizam intervenções das professoras em relação a comportamentos afetivo-emotivos das crianças:

Figura 3 - Asseio - troca de fraldas



Fonte: Captura de imagens realizada pela pesquisadora, 2012

SD 13: As professoras ligam o DVD de cantiga de rodas com ilustração de figuras infantis. Inicia a troca de fraldas. Professora: “Bela, vai sentar! Para de chorar. [Leva a menina até o tapete, segurando-a pelo pulso]. Não sai daí até eu mandar!” [Aos gritos, zangada] (PROFESSORA TASHA, CRECHE II)

Neste estágio do desenvolvimento (até os três anos) a criança tende a explorar o ambiente. Ficar quieta, parada, não está, ainda, em seu repertório. A labilidade emocional também é característica (GALVÃO, 2002a). Assim, as crianças necessitam da mediação dos adultos, no caso, das professoras, para que possam integrar-se em alguma atividade. Portanto, oferecer brinquedos sem mediar, sem trabalhar na zona de desenvolvimento iminente não auxilia no desenvolvimento da criança e, portanto, não atende sua demanda afetivo-emotiva.

Figura 4 - Bela sentada no tapete



Fonte: Captura de imagens realizada pela pesquisadora, 2012.

Na imagem (figura 4) percebe-se que algumas das crianças da turma estão sobre o tapete. Há um DVD rodando, o que mobiliza certa atenção delas. Entretanto, a atenção requer movimento, não um comportamento de sentar e assistir. Bela foi colocada pela professora no lugar em que aparece nesta imagem – trata-se da menina sentada ao fundo, debaixo do quadro verde.

Vejamos outra situação de intervenção de uma das professoras:

SD12: Yasmin não fica parada na hora de pentear o cabelo: está envolvida com a brincadeira de Nik e Lulu na motoca e ri muito. Professora Tasha: “Fica quieta, Yasmin, senão vais para o quartinho”. [O quartinho é uma salinha com divisória de compensado branco onde guardam mochilas, colchonetes e travesseiros. Fica na própria sala].(PROFESSORA TASHA, CRECHE II)

Figura 5 - Quartinho



Fonte: Captura de imagens realizada pela pesquisadora, 2012.

Atrás das crianças está o quartinho, nesta época com formas coloridas na porta em comemoração à proximidade do natal. Atrás das professoras, de aparência espelhada, é a parte de vidro da divisória. No lado de dentro do referido local, encostado na parte de vidro visualiza-se um armário. A claridade sobre a cabeça das crianças é de uma janela basculante que fica no interior do quartinho – fonte de iluminação deste. Observe-se a proporção (metragem) da porta em relação à altura das crianças e professoras. Para uma criança pode ser algo ameaçador ser levado ao seu interior e permanecer lá sozinha, o que acaba sendo reforçado pelo tom do enunciado que condiciona o jeito de se comportar a ser levada par lá.

Os tons utilizados pelas professoras para falar com as crianças foram construídos pela memória, pelos vários outros tons responsáveis por essa maneira de ser professor. O enunciado, acompanhado por voz e gesto, carrega uma expressividade, que é dirigida ao outro, e/ou em reação a um outro. Esse conjunto contribui para marcar o lugar discursivo do sujeito enunciante e seu interlocutor.

O enunciado é proferido com voz/tom que caracterizam uma posição-sujeito enunciadora dentro desse espaço que é o lugar social e que já evoca a posição-sujeito do outro a quem o enunciado se dirige. Assumir posição no discurso significa estar em “forma-sujeito” de um modo que, ao identificar-se, marca uma regularidade, mas também abre espaço para que diferentes sentidos sejam registrados na memória discursiva.

Percebe-se, nas SDs acima, que as professoras assumem uma posição-sujeito autoritária. Os modos imperativos: “Para”; “Fica quieta”; “Fica aí”; “Não sai daí”, demarcam a voz de autoridade acompanhada pelo tom utilizado para caracterizar a posição que desliza

da autoridade para o autoritarismo. A entonação permite constituírem-se efeitos de sentido que remetem às imagens dos sujeitos interagentes: a criança é colocada na posição-sujeito de quem deve obediência à autoridade. Além do tom, há a expressa ameaça de castigo – memória discursiva da punição como forma de educar - ir para o “quartinho” é ficar excluído, sozinho em um ambiente fechado como consequência de mau comportamento que se espera silenciar com tal prática educativa.

Outra posição-sujeito ocupada pelo professor é a de cuidador, na qual o professor observa e avalia o que está se passando e enuncia em tom suave, ou normal, prezando pelo bem-estar da criança:

SD 14: Bruce e Nick se abraçam, sentados no tapete. Bruce beija Nick e bate repetidas vezes, suavemente, nas costas dele. A professora, que está sentada ao lado deles, diz em [tom baixo]: “Bate fraquinho, senão vai doer”. Nick não se queixa. (PROFESSORA DORA, CRECHE II)

SD 15: “Agora podem pegar brinquedos e brincar no solário. [...] Ó, quem está de calça comprida tira e põe uma bermuda, tá calor.” [as crianças buscam suas roupas nas mochilas e trocam-se]. Professora: “Ó, já vou avisar: Se tiver briga, se pegarem o brinquedo do amigo não vai mais ter brincadeira”. (PROFESSORA EMY, CRECHE IV)

Na SD 15 observa-se coexistirem duas posições da professora: cuidadosa e autoritária, já que marca a ameaça ao fim da brincadeira caso desrespeitem a norma, caso a desobedeçam.

SD 16: As professoras distribuem lego para montarem. Elogiam a montagem de um dos meninos e dizem que mostre aos amigos. (PROFESSORAS DORA e TASHA, CRECHE II)

Ainda que no lugar de professor, há espaço para uma posição-sujeito criança. O sujeito-professor participa da brincadeira na posição-sujeito criança nas três SDs abaixo:

SD 17: Durante o lanche uma criança começou a cantar uma música da “Dona Aranha” e Professora Bibiana cantou junto, enquanto servia outras crianças. [Voltam para a salinha] (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

SD 18: O menino Juno pega a maquiagem, abre e mexe. Kira reclama: “Olha ele, Tia!”. Professora: “Deixa ele ver também”. Juno esfrega o dedo em uma sombra e passa em seu rosto. Professora: “Deixa ele se pintar, não tem problema, ele é um menino, não é homem grande...”. Juno e outro menino divertem-se com maquiagem. Juno pinta minha perna. Pinta a professora no rosto e a estagiária e passa batom-brilho em sua boca. (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

SD 19: A professora está sentada em uma das carteiras, no círculo, junto às crianças, enrolando massinha e chupando bala também [ela trouxe um saco de gomas e distribuiu duas para cada criança]. A professora diz alto: “Ô gente! Olha que massinha mais cheirosa! Cheirinho boommm.” (PROFESSORA EMY, CRECHE IV)

Os lugares sociais ocupados por interlocutores são representados sob efeitos imaginários, ou seja, a partir de imagens projetadas de cada um e por cada um. Ao tratar deste assunto, Pêcheux (1995) usa a expressão *antecipação*, que consiste na idealização (uma representação imaginária) do interlocutor possibilitando que o locutor experimente (imaginariamente) o lugar de ouvinte e, assim, o modo como seu discurso produz efeito no outro, escolhendo, portanto, conteúdos e formas de dizer.

A partir disso podemos olhar para os lugares sociais do professor (filiado a uma rede de saber e a uma rede institucional) e da criança (fazendo parte da formação sócio-histórica onde se inscreve a infância). O sujeito-professor dirige-se ao sujeito-criança a partir da representação que faz do que seja criança, e isto abrange um conjunto de elementos pré-construídos que podem ser da ordem do senso comum ou da ciência, e ambos. O sujeito-criança representa o sujeito-professor como um adulto e, em geral, adultos dizem o que deve ou não ser feito.

Considere-se que a representação que o sujeito-professor faz da criança é da ordem do já-dito e sobrevive na memória discursiva. Desse modo, é possível que o sujeito-professor, afetado pela comunidade discursiva com a qual se relaciona, assuma posições-sujeito que coloquem seu interlocutor – o sujeito-criança – como um adulto. Este assunto é tratado por um texto produzido para Consulta Pública do Ministério da Educação (LUZ, [2008?]). Diz a autora que pode haver relações de dominação nas ações pedagógicas, dentre as quais destaca:

a que se alimenta da diferença de idade, exigindo que as professoras estejam atentas para que os comportamentos e atitudes exigidos dos adultos não se imponham sobre

as necessidades das crianças. Um exemplo disso pode ser a exigência de que as crianças permaneçam quietas e caladas por longos períodos de tempo sem o envolvimento com atividades de seu interesse. Esse controle já possível e esperado por parte dos adultos pode ser motivo de muita tensão e desgaste para as crianças. O respeito às especificidades das crianças é um meio de romper com o “*adultocentrismo*” largamente difundido na nossa sociedade. Esse *adultocentrismo* se expressa quando o modo de se comportar do adulto é considerado o jeito mais correto e superior de lidar com a realidade. [...] (LUZ, [2008?], p. 2, *grifos da autora*).

O sujeito-professor é afetado pelas formações ideológicas que constituem comunidades discursivas das quais participa. Em tais espaços pode haver ênfase no que Luz denomina *adultocentrismo*. Portanto, ao posicionar-se, o professor poderá fazê-lo a partir de um pré-construído que fornece efeitos de sentido a respeito do que compreende uma relação adulto-criança; do modo de educar uma criança, entre outros.

Percebe-se, nas SDs destacadas, que há deslizamentos de posições de alguns sujeitos (professoras), que alternam autoridade e brincadeira, por exemplo. Isto parece corresponder às Diretrizes curriculares, pois o princípio é “educar e cuidar” e, além disso, a brincadeira é colocada como estratégia fundamental para o desenvolvimento da criança sob a perspectiva afetiva e cognitiva (BRASIL, 2013). O que, talvez, escape seja o posicionamento autoritário do sujeito-professor, cujo efeito de sentido busca corrigir formas de expressão da criança a partir de um lógica adulta. Isso pode impactar nas etapas no processo educacional, surgindo um abismo entre uma posição-sujeito de proximidade (professor usando sua “posição-criança”) e de autoritarismo (professor atuando como autoridade máxima (autoritário)).

3.3.2 O que e/ou como sentir: O disciplinamento de emoções

Toda instituição é constituída de normas e regras. Os processos de normalização atravessam os sujeitos e participam de sua constituição através de um processo de disciplinamento discursivamente construído e cujos efeitos são pulverizados atingindo todos os espaços sociais. Nas filmagens realizadas durante esta pesquisa percebeu-se que há também um disciplinamento no que se refere ao espaço de expressão de afetividades:

SD 20 : As crianças estão no parquinho. O menino Mike está sentado no alto do escorregador e se segura firme. Há outra criança atrás dele. A professora [que está a uns três metros do escorregador, de pé, observando as crianças brincarem] grita: “Desce Mike!” [o tom é autoritário, mas sem zanga]. Mike choruminga, franzindo os olhos e o nariz. A professora diz

[repreendendo-o]: “Se tem medo não sobe mais!”. Ele desce se segurando nas laterais, bem devagar, em movimento de parar e prosseguir. Outro menino subiu e permanece sentado no alto do escorregador. A professora o apressa para descer para que os que estão atrás desçam também. Professora: “Desce! Tem outros amigos querendo brincar”. Aproxima-se falando [tom autoritário]: “Desce logo!” [pegando na mão dele e puxando para escorregar]. Nenhum dos dois meninos voltou a escorregar neste dia.

Figura 6 – Criança parada no escorregador



Fonte: Captura de imagens realizada pela pesquisadora, 2012.

De acordo com a LDB, educar e cuidar são papéis atribuídos às instituições de educação infantil, e isto “requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças”. (BRASIL, 2013, p. 89). No caso acima (SD20), o medo que a professora atribui ao conjunto de elementos da situação – criança pequena no alto do escorregador, sozinha, parada, com expressão facial com indícios de que algo não está bem e chora – requer da professora uma atitude de cuidado, de empatia. Os enunciados: “Desce!” e “Se tem medo não sobe mais!”, podem indicar desestímulo da atividade, do movimento e que pode ser ampliada para outros contextos onde uma situação semelhante se apresente. Esta experiência pode ser apreendida como: diante do medo paralise e, para evitá-lo, não faça (não suba), ou seja: paralise, não arrisque, não observe, não pense sobre como poderia ser e quais as saídas possíveis. Além disso: não peça ajuda – vire-se. Atender ao discurso do cuidar e educar significaria ir até a

criança e ampará-la, de modo que pudesse ser acolhida, e estimulá-la a concluir a brincadeira e avaliá-la produtivamente, ou seja, do que sentiu medo, o que pode fazer sobre isso, etc.

SD 21: Nico dá gargalhadas empinando a motoca que faz barulho quando a roda toca o chão. Nick começa a fazer o mesmo. A professora está trocando fraldas das crianças. Pede várias vezes para os meninos pararem o que estão fazendo, cada vez aumentando mais o tom de voz. (PROFESSORA DORA, CRECHE II)

Nas interações professor-criança nas turmas creche II e creche III o adjetivo ‘feio’ é evocado referindo-se a uma variedade de coisas negativas relacionadas a manifestações afetivo-emotivas. As atribuições estéticas do que seja o feio e o belo apresentam variações sociais, tal como destaca o filósofo italiano Umberto Eco (ECO, 2004), abordando, em sua obra *A História da Beleza* a transformação do conceito de belo através dos tempos. Afirma o autor que na sociedade contemporânea os conceitos de belo e feio são confusos; nem sempre a aparência é o que cativa mais, havendo um ‘politeísmo de belezas’. Entretanto, beleza e feiura, sendo ideologicamente produzidos em dada formação social, constituem efeitos de sentido no imaginário social constituindo práticas discursivas dos sujeitos.

Na infância as histórias infantis apresentam formulações do belo sempre associado ao bom, ao agradável, à virtude, àquele que se sobressai ao mau. Em contraposição, o feio é representado pelos antagonistas da história, aos quais são reservados adjetivos negativos, construindo-se um imaginário de dor e de perversidade (relegados ao lado do mal), associados à feiura. A esse respeito Eco (2007) lembra que as bruxas são apresentadas constantemente com aparência de velhas feias nas fábulas e sua interação social é mostrada em articulações com práticas de maldade. Portanto, o feio é o inaceitável, produtor de exclusão. Produtor porque o discurso a respeito produz efeitos de sentido que colocam o sujeito empírico em um lugar social de responsável por sua exclusão, já que pratica ações que são condenáveis (ruins) para pessoas vítimas (do bem). O discurso, portanto, envolve mais do que o linguístico. Aspectos sociais e ideológicos estão impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas (FERNANDES, 2005). Nesta pesquisa, ainda que com variações de significação, ‘feio’ remete ao contexto moral.

Destaca-se abaixo o conjunto de SDs com a presença do elemento mencionado:

SD 22: Bino está chorando encostado no muro do solário. Professora Tasha está cortando a unha de uma das crianças. Pergunta para Bino o que é. Ele continua chorando e se aproxima dela. Dentro da sala há outras crianças e uma delas está chorando. Professora Tasha pergunta: “Quem é que tá chorando? Para! Não pode chorar!”. O menino não para de chorar. Ela diz de novo: “Não pode chorar! Que feio!”. (PROFESSORA TASHA, CRECHE II)

SD 23: No parque: Juba esbarra em Bil, que cai e fica chorando. Professora Bibiana se aproxima: “Não foi nada, o amiguinho não viu.... Ai, que feio! Um príncipe chorando! Não chora....” E o leva pela mão para que a Estagiária vá lavar a boca dele – suja de areia pela queda. (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III).

Na SD 22 a voz de ordem da professora: “Para!” [de chorar] e a repetição da proibição: “Não pode chorar”, seguido do adjetivo, produzem o efeito: “Não pode chorar porque é feio”. Na SD 23, o choro foi mobilizado pela queda. Nesta situação observa-se que a qualificação de ‘feio’ é dirigida ao sujeito criança, pois que evoca uma posição-sujeito imaginária: um príncipe. Príncipes não choram. Príncipes são fortes, valentes e suas histórias sempre têm finais felizes, portanto: “Seja forte: quem é forte não chora”. Além disso, podemos considerar que haja aí ação da memória discursiva sobre comportamentos inadequados para sujeitos do sexo masculino: ‘meninos (príncipes) não choram’ equivale a ‘homem não chora’ – enunciado amplamente proferido no discurso cotidiano, produzindo uma naturalização de sentidos, pois a generalização oculta, silencia a possibilidade do sentido contrário. Trata-se da reprodução da sexualização dos gêneros. O conceito de gênero é utilizado para explicar a construção social do masculino e do feminino a partir da diferenciação sexual dos corpos: “[...] gênero não pretende significar o mesmo que sexo, ou seja, enquanto sexo se refere à identidade biológica de uma pessoa, gênero está ligado à sua construção social como sujeito masculino ou feminino” (SCOTT, 1995, p. 75).

A maioria das relações sociais segue uma lógica binária, na qual características tradicionais, reconhecidas como atributos naturais do masculino ou do feminino advêm da distinção de corpos, colocando os gêneros como polarizações, construindo a dicotomização de comportamentos, pensamentos e sentimentos e fixando, por vezes, processos geradores de desigualdades sociais. Poderíamos, então, dizer que o imaginário que circunda as distinções do masculino e do feminino contribui na formulação do discurso sexista que tece diferentes posições-sujeito a serem ocupadas pelos sujeitos com seus corpos sexuados atendendo, por

sua vez, às formações ideológicas de nossa sociedade, nas quais complexas relações de poder e diversificadas tentativas de controle se estabelecem sobre os corpos (os sujeitos).

No que se refere à SD 22, o motivo que pode ter originado o choro não é conhecido e não é perguntado. A pergunta “o que foi” é dirigida à criança que estava chorando encostada no muro. Tal pergunta, entretanto, não é realizada para obter a informação, mas para dizer ao garoto (que é o mais novo em idade, tem menor estatura e histórico de maus tratos fora da escola) que está sendo percebido e não precisa chorar. O enunciado de ordem: “não pode chorar”, dirigido ao outro menino se aplicará também a este, pois não foi nomeado, e o tom com que é proferido alcança todas as crianças daquele lugar.

O choro das crianças da SD 23 é uma tentativa de enunciar algo que não pode ser posto em palavras, pois ainda não dominam a linguagem oral para formar sentenças articuladas. Assim, se a criança se acalmar poderá proferir algumas palavras e gestos que poderão permitir um gesto de interpretação de quem as interroga. Ressalte-se aqui que as condições mais imediatas, as condições de enunciação do discurso da professora dificultam tal gesto, pois está só, com muitas crianças e cuidando da higiene de uma delas, processo que se seguirá com outras.

Algumas vezes, para diferentes manifestações afetivo-emotivas o emprego de ‘feito’ pode estar relacionado a efeitos de sentido semelhantes, como no caso das SDs 24 e 25:

SD 24: Terminada a pintura, E, G e Juba esperam para lavar as mãos que estão com tinta. Brincam entre si e fazem um “coro”: “Egooooo! Egooooooo!”. Professora Bibiana chama atenção: “Assim a Tia Cristina (referindo-se a mim, pesquisadora) vai achar vocês feios!”. Eles param na hora. Ela dá a eles alguns livrinhos com o objetivo de se ocuparem e se aquietarem. (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

Observa-se que na SD 24 há a manifestação de uma vibração comemorativa das crianças a partir da entoação de “Eeeeeegoooooooo” – um canto conjunto das crianças que trocam olhares e sorriem enquanto cantam. Tal manifestação é censurada pela professora (que interpreta como comportamento indisciplinado) evocando o ‘feito’ diante do olhar de um outro – no caso, a visita, a pesquisadora (eu). Se o outro me achar feio por aquilo que estou fazendo, que emoção me provocará? Bem, isto depende do imaginário social que os sujeitos compartilhem. No caso em questão, considerando uma memória discursiva sobre o tema (resgatada no gesto da pesquisadora), o discurso da professora produz efeito de “vergonha”:

expor a um outro que as crianças estão fazendo algo ‘feio’ (ruim, inadequado, indevido) deve ter efeito de fazê-las cessar a ação (e conseqüentemente, parar a manifestação do estado afetivo).

Harkot-de-La-Taille (1999) no livro resultante de sua tese doutoral *Ensaio semiótico sobre a vergonha* explica que a vergonha é resultante de um fazer do sujeito envergonhado relativo à projeção de uma imagem de si

num imaginário de confiança e relaxamento; dentro de seu simulacro existencial, ele constrói para si uma imagem que considera representá-lo, uma imagem com a qual se identifica e se confunde. Desliza, portanto, do parecer para o ser, imagem e sujeito constituindo um mesmo e único valor [...] de posse de uma imagem de si, uma circunstância inesperada vem arrancar o sujeito de seu estado de confiança relaxada: percebe que o modo como se vê mostra-se em desajuste com o modo como se vê visto. Como imagem e sujeito se confundem, o sujeito reconhece não ser o que pensava ser e teme o juízo dos outros, uma vez que sua nova e indesejada representação é a imagem que os outros podem vir a ter de si. (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 1999, p.14).

Sob a ótica da AD podemos reformular esta compreensão, relacionando à SD destacada: as crianças são “convidadas” a assumirem uma posição-sujeito-criança educada: criança comportada é aquela que obedece, que fica quieta (não pode brincar de falar alto – eeeegoooo). O lugar social de onde fala o professor permite tomar uma posição-sujeito de autoridade, aquela que dita as regras que são resgatadas em uma memória discursiva dada. O efeito produzido pela enunciação do sujeito-professor questiona o lugar social do sujeito-criança.

SD 25: A estagiária relata à professora sobre Bady ter rasgado uma peça do jogo. A professora dirige o olhar a Bady e fala [zangada]: “De novo, Bady, que feio, estragando o brinquedo.... a Tia não gosta assim. [houve ênfase na pronúncia da palavra feio] A Tia fica bem triste com o Bady”. Duas crianças repetem: “Eu também”. [Bady não olha para ninguém. Fica em silêncio, olhando a estagiária recolhendo as peças.]. Faz-se também um silêncio no recinto (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III).

Na SD 25 (acima) o enunciado da professora não se dirige a uma manifestação emotiva do garoto, mas a uma ação executada por ele. Entretanto, ela mobiliza expressão afetivo-emotiva ao dirigir a ele o enunciado e, ao que parece, em seu gesto de interpretação Bady fez algo errado e deve reconhecer isto. Falando do lugar de professora (autoridade a quem se deve respeitar), a professora diz que ficou ‘triste’ com o que Bady fez. Observa-se na

construção da sentença enunciada que ‘feio’ não está marcando a ação de Bady, mas ele mesmo, como se fosse: “Que feio que você é fazendo isto”. Diferente de: “Que feio que fica o brinquedo rasgado”. Tal cena de enunciação envolve outras crianças que dela também participam, concordando com a emoção enunciada pela professora. O discurso da professora produz efeito de vergonha e culpa. Na culpa, há uma avaliação negativa do próprio comportamento (LEWIS, 1993, p.569). Não se está aqui considerando se Bady experimentou tais emoções, apenas o que pode ser interpretado do discurso da professora que resgata um interdiscurso a respeito. Acrescente-se a esta cena enunciativa o silêncio como elemento significante: Bady silenciou, ficou embotado. Os demais também silenciaram. O ritmo da brincadeira foi quebrado, suspenso. O silêncio advindo do discurso sobre o ‘feio’ interditou o movimento dos sentidos que se fazia entre as crianças e iniciou outro movimento de produção de sentidos.

Nas SDs abaixo (26, 27, 28) visualizamos manifestações afetivo-emotivas em ocorrências de conflitos durante a interação das crianças em cenas de brincadeira. Nas SDs ‘feio’ aparece relacionado a “bater no amigo”; “não querer brincar com o amigo”, “brigar por causa de brinquedos”. Na SD 26, Val é feia por que fez coisa feia: não quer brincar com a amiga. Sendo uma menina bonita, chorar é inadequado – faz ficar feia. Ou seja, no lugar social de menina bonita, não cabe uma posição-sujeito chorosa.

SD 26: [Val não gostou da interferência de uma colega em uma brincadeira da qual participavam. Levantou e saiu cruzando os braços e dizendo não querer mais brincar com a coleguinha]. Professora: “Ai, Val, que feia! Mas isso é muito feio! Porque tu não vai brincar com ela?” Val: “Porque eu não quero!” Professora: “Porque eu não quero, não! O que que ela te fez?” [pausa, mas não há resposta.] A professora continua: “Que coisa feia, uma menina tão bonita chorando....”. Kira, que está próxima de Val, se aproxima da professora e diz que não fez nada. A professora concorda. Val permanece de braços cruzados e agora soluça um choro. A professora diz: “Brinca direitinho com os amiguinhos, que coisa mais feia...” (PROFESSORA TASHA, CRECHE III)

Obs.: A professora Tasha substituiu a professora Bibiana neste dia.

SD 27: A peça [de brinquedo de montar] estava com Nico e Mike veio pegar. Nico olha para a professora enquanto disputa com Mike. A expressão facial dos dois é bem diferente. Nico parece questionar a professora se deve deixar com Mike ou não e Mike franze o cenho fazendo força para puxar a peça. Nico solta e Mike sai com ela na mão e joga de lado logo em

seguida. Nico está brincando com a cortina. Professora: “Nico, que feio! Mike! [Ele olha] Mike também. [os dois estão parados olhando para a professora]. Que coisa feia! Tem um monte de brinquedo! Ai, ai, ai. Olha quanto brinquedo tem.” (PROFESSORA TASHA, CRECHE II)

SD 28: [Bruce está sobre a motoca e fica de pé. Pepê se aproxima e quer sentar na motoca. Bruce rapidamente senta e empurra Pepê que revida com um tapa. E continua insistindo em sentar na motoca] Professora Tasha fala alto, [zangada]: “Pepê, para. Para já se não eu vou te botar de castigo! Coisa feia bater no amigo! Hãn! Hãn!” (PROFESSORA TASHA, CRECHE II).

Uma manifestação afetivo-emotiva foi mobilizada na inter-relação Bruce e Pepê em uma disputa de brinquedo, envolvendo toque físico entre eles, o que não aconteceu na SD 27. Em ambas, entretanto, são discursivizados o certo/errado, ainda que com duplicidade na SD 28, pois tanto Bruce quanto Pepê bateram um no outro, mas o enunciado é dirigido apenas a Pepê.

Feio é empregado para comportamentos e também para palavras:

SD 29: Na fila, ainda dentro da sala, para irem tomar café, diz Kira: “Tia, ele tá cuspiando em mim!”. Professora Bibiana: “Não faz isso, é muito feio, é nojento” – fala com tom “normal”. (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

Norbert Elias (1993) explica que, na Europa, o desenvolvimento da noção de civilização promove o aumento do sentimento de vergonha e do nojo, e a correspondente tendência de esconder, colocar nos bastidores da vida social os fatores desencadeantes de tais emoções.

SD 30: A menina Kira, chama Professora Bibiana de ‘maluca’: “A tia é maluca!”. Professora Bibiana diz a ela para não fazer assim que é feio. (PROFESSORA BIBIANA, CRECHE III)

‘Maluca’ é uma palavra que ocupa um sentido negativo no gesto de interpretação da professora. Entretanto, em AD, compreende-se que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, não está em si mesma (o significado não está colado ao significante), o sentido é produzido a partir da filiação a certas formações ideológicas constituídas sócio-historicamente (PÊCHEUX, 1995, p. 160). E em muitos casos, ocorrem deslizamentos. Este parece ser o caso acima. A professora manifesta desconforto em ter sido

chamada de ‘maluca’, mas a cena de enunciação na qual a palavra é proferida dá margem a outras interpretações.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 2002, p. 53)

O adjetivo ‘maluco/a’ é empregado, vulgarmente, para referir-se a pessoas mentalmente doentes, mas também ganha outras conotações ao longo do tempo. Visualiza-se seu emprego, por exemplo, produzindo efeitos de sentido de irreverência, imaginação²⁷, criatividade, os quais se contrapõem à avaliação negativa de ‘doença’. E, considerando a cena de enunciação apresentada na SD 30, houve deriva. A professora estava contando uma história sobre um pássaro que mudou de cor algumas vezes com ajuda de um mágico. O pássaro estava sempre insatisfeito com as cores e por fim foi transformado em um periquito que voou para floresta, foi pego por caçadores e colocado em uma gaiola com outros pássaros. A professora pergunta às crianças como o passarinho estava se sentindo. A resposta é ‘feliz’; então a professora exprime surpresa e diz ‘triste!’. Nesse momento Kira resgata uma memória discursiva acerca do termo ‘maluca’ – que, nos territórios discursivos dos quais participa, deve ter sentidos diferentes daqueles atribuídos pela professora. Percebe-se, portanto, que o emprego de ‘feito’ se produz e é produzido com efeito de censura e conotação afetiva, pois remete o sujeito a uma posição-sujeito de inadequação em relação ao que faz, diz ou sente.

3.3.3 A inscrição do afetivo-emotivo no/pelo corpo: relações de sentido

“O corpo não fala, ele significa” (ORLANDI, 2012, p. 96).

Considerando o corpo como materialidade significativa, são apresentadas nesta análise, imagens e descrições (SDs) de interações das professoras com crianças, as quais permitem a construção de gestos de interpretação das produções de sentido em relação a aspectos afetivo-emotivos. Assim, o corpo filmado é o corpo vivo, mas, é antes, corpo de um sujeito e, portanto, há que se considerar a materialidade do sujeito na inscrição do corpo no

²⁷ Tal como em “O menino maluquinho”: ZIRALDO (1980).

discurso: “Um sujeito, pego em silêncio, muda imediatamente sua ‘postura’ corporal. Um sujeito em silêncio se apresenta com um corpo que significa seu silêncio e se significa nesse silêncio. [...] os corpos investidos de sentidos, na materialidade dos sujeitos, textualiza(m) - se.” (ORLANDI, 2012, p.86).

Portanto, como dispositivo de visualização, o corpo permite que significantes linguísticos nem precisem ser proferidos, pois a linguagem não-verbal (gesto, comportamento, expressão facial e outras), modalizadas cultural e historicamente, admitem situar o sujeito do discurso em posições-sujeito assumidas.

Acompanhemos a sequência de imagens da figura 7:

Figura 7 - Sequência de imagens: o verbal e não verbal





Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

SD 32: Nick [menino de camiseta branca, deitado] e Lulu [menino de roupa azul com listras]. Nick agarra o corpo de Lulu com os braços, que lhe pede várias vezes que pare. Não tendo sido atendido, levanta-se. Nick, ainda deitado, laça suas pernas nas pernas de Lulu e o derruba. Ele não gosta. Os dois estão sentados no colchonete e Lulu empurra Nick com as mãos. Neste momento a professora vê e intervém. Pega Lulu pelo braço e, com o dedo em riste, diz a ele [tom baixo, mas imperativo] que não pode bater no amigo e o coloca sentado em outro colchonete a poucos centímetros dali e, de pé, repete com o dedo em riste: “Não pode!” e sai. (CRECHE II, PROFESSORA TASHA).

A professora interdita Lulu pelo fato de ter empurrado Nick. Empurrar Nick foi uma manifestação afetivo-emotiva em resposta ao contato insistente deste. Se tivesse visto todo o episódio, a professora provavelmente interditaria ambos, entretanto, teve este gesto com Lulu, pois interpretou sua ‘(re)ação’ com desaprovação, produzindo o efeito de proibição que, não sendo observada, resulta(ou) em consequências. Observe-se que o garoto é advertido e conduzido a outro lugar, afastado para que não reste dúvidas de que o que fez foi errado. O

afastamento, no caso acima, tem força simbólica, pois o garoto é retirado de onde está sendo segurado pelo pulso. Logo, na posição-sujeito professor a autoridade é estabelecida e simbolizada no corpo da professora.

Figura 8 - Closes de imagens referentes à SD 32²⁸



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

A professora adota postura corporal inclinada para a frente, ficando face a face com a criança, entretanto, ficando ainda em posição superior (mais alta que ela) o que, junto do dedo em riste, visam garantir que o que será dito seja ouvido e compreendido pela criança. Feita a advertência, a criança é conduzida pelo pulso, o que também simboliza quem detém poder. Trata-se do disciplinamento através do corpo, pelo corpo, no corpo: ser um sujeito-criança educado requer assumir uma ‘posição-criança’ que se movimenta observando certas regras. Ocorre que se trata de crianças, cuja inserção no universo simbólico é gradativa e, portanto, não dominam a rede de significados que circulam sobre tocar, bater, violentar. O reconhecimento de seu limite corporal e do outro (corpo físico de um e de outro) é uma construção desenvolvimental. Bater no amigo, empurrar ou morder não são, literalmente, comportamentos violentos ou que predisõem ao desenvolvimento de uma ‘personalidade’ com tal característica. São os adultos que qualificam e significam comportamentos das crianças a partir de seu olhar, a partir do interdiscurso e da necessidade de preencher lacunas de saberes ainda não disponíveis ou de uniformizar sujeitos que demonstram ser diferentes em comparação com outros.²⁹

²⁸ Ressalte-se que não há emprego de força (pressão) no ato de segurar o pulso no caso acima apresentado.

²⁹ Por exemplo, a discussão sobre a medicalização da educação. Crianças que demonstram comportamento diferente são encaminhadas para avaliação médica, neurológica, psiquiátrica, visando-se um diagnóstico a

Ainda em relação à SD 32, a professora interdita uma manifestação afetiva que julga inadequada a fim de ‘administrar o conflito’, interrompendo-o. É seu papel ‘cuidar e educar’ e, portanto, cuida para que as crianças não se machuquem e para que aprendam a conviver (sejam educadas; educar é mais do que o investimento intelectual, como já se mencionou nos pressupostos teóricos). Demonstra, entretanto, que, embora ocupe um lugar social e a posição-sujeito professora, em sua atividade profissional comunga de saberes vindos de outros espaços discursivos além dos formais, nos quais se produzem os saberes sobre como são as coisas e como agir com elas. Como sujeitos do discurso, as professoras são interpeladas pela ideologia.

A relação entre as crianças deve ser pacífica e harmoniosa. A este respeito, vejamos as imagens abaixo (crianças da creche III), em sequência (Figuras 9, 10 e 11):

Figura 9 – Crianças brincando com os pés



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

partir do qual a ação de uma medicação mudará o quadro. A discussão é mais complexa do que se ilustra aqui e envolve outras demandas. A título de interesse pode-se consultar, dentre outros: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000100014.

Figura 10 – Crianças depois da brincadeira com os pés



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

Figura 11 – Promovendo o pedido de desculpas



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

Orlandi (2001) defende que “o corpo significa, se textualiza e circula afetado pela existência de significantes, sendo o homem um ser que interpreta e é interpretado” (p.207). As imagens acima produzem efeitos de linguagem no momento mesmo em que são olhadas³⁰ (olhar do autor e do leitor), por seu caráter simbólico.

Quando se recorta pelo olhar um dos elementos constitutivos de uma imagem produz-se outra imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita. Movimento totalmente inverso ao que ocorre com a linguagem verbal: quanto mais se segmenta a língua, menos ela significa (SOUZA, 2013, p. 296).

³⁰ O olhar aqui não é a capacidade da visão, mas o gesto de interpretação opticamente possível no discurso.

As imagens, enquanto materialidades significantes permitem o gesto de interpretação do analista, considerando as condições de produção imediatas dos interlocutores: quem fala, para quem fala, de onde fala e as condições de produção histórico-ideológicas. A ‘fala’, na imagem em si, é sem palavras (não verbal). É significada pela visibilidade do corpo, entretanto, imerso no universo simbólico: “O corpo, em sua visibilidade, posiciona discursivamente o sujeito, sobredefinindo seu dizer, direcionando os sentidos e determinando as formas de relação interpessoal.” (HASHIGUTI, 2008, p.72).

Assim, podemos considerar que os lugares ocupados pelos interlocutores na cena enunciativa permitem imprimir gestos de interpretação sobre como o corpo se textualiza em relação a aspectos afetivo-emotivos: empurrar com o pé (figura 9); chorar (figura 10, à esquerda); abraçar e não abraçar (figura 11, à direita). Sobre esta última imagem, observa-se a não receptividade da menina. Provavelmente o pedido de desculpas produz diferentes sentidos para os três envolvidos. E, se considerarmos o sujeito que sente, que é afetado emocionalmente, talvez se pudesse deixar que escolha como quer receber as desculpas e, se quer fazê-lo. Do modo como se apresenta a imagem, com a mão da professora sustentando as costas da menina, há uma imposição, uma interdição na manifestação afetivo-emotiva: ela tem que saber desculpar. Isto é ser educada.

Nas imagens das figuras 10 e 11, observa-se um movimento dos sujeitos semelhante às imagens que compõem as figuras 7 e 8. São duas professoras diferentes em duas turmas diferentes (creche II e III). A posição-sujeito professor se materializa na reciprocidade dos gestos de ambas: conduzir pelo pulso; conversar com o dedo em riste. Acerca disso é necessário considerar as condições de produção do discurso do sujeito professor: a interdiscursividade que constitui sua formação; sua participação e identificação com outras comunidades discursivas; as formações ideológicas que perpassam tais comunidades sobre educar/cuidar diferentes sentidos são produzidos: o que simboliza pegar pelo pulso e o diferencia de levar pela mão? O primeiro parece ter efeito de força, forçar (ainda que sem pressão, levar à força, dar a direção que seria a certa); levar pela mão, símbolo da união, da cooperação, pode ter efeito mais suave, ir junto, convidar:

Figura 12 - Professora convida para lavar o rosto



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

Quanto ao dedo em riste, tem o efeito de reforçar o que é dito e pode forçar ao silenciamento, selar uma ameaça, intimidar, mas produzindo o efeito de ‘educar’. Pai e mãe são sujeitos autorizados (ideologicamente) a usar tal gesto para obter obediência e respeito. Estariam as professoras ocupando posições-sujeito paternais?

Há expressões afetivo-emotivas ou momentos de expressão das professoras em que o efeito de sentido de silenciamento é marcado pela contenção do corpo:

SD 33: A menina Bela está sentada ao lado do menino Lulu. Eles se tocam, se provocam. A professora pega Bela pelo braço e a leva para o quarto de dormir [quartinho]: “Fica aí!”. E fecha a porta. Ela fica chorando. Aproximadamente três minutos se passam e a professora abre a porta: “Deu? Agora vais ficar quieta?” A menina volta para o tapete. (CRECHE II, PROFESSORA DORA)

Figura 13 – Bela saindo do quartinho.



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

O ambiente utilizado como dormitório é também utilizado produzindo o sentido de iminência de castigo. Se o dedo em riste não funcionar, o quartinho pode ser uma alternativa. A professora o utiliza não como uma prisão, mas como paráfrase do dedo em riste, com a finalidade de interromper, interditar um gesto, um comportamento da criança que a toca afetivo-emotivamente.

A interdição na creche IV é realizada, sobretudo, verbalmente. Ainda que se inscreva a partir do corpo, não se assemelha às anteriores:

Figura 14 – Menino atende à ordem da professora



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

SD 34: O menino Ben Tennyson [de pé, figura 14] estava sentado junto ao grupo quando bateu em Lindinha [menina de calça vermelha], disputando um brinquedo com ela. A professora disse a ele que se levantasse do tapete e sentasse na cadeira/carteira. Ele fez isso imediatamente. Passados cinco minutos a professora o chama de volta. (CRECHE IV, EMY)

Em outra situação, no parque, quando Clarilu dá um tapa em Denis Woody, a professora Emy diz à menina que peça desculpas. Ela o faz, mas se volta à professora queixando-se de que o colega não a desculpou, pois saiu (deu as costas a ela) sem dizer nada. A professora pergunta a ele em voz alta: “Ô Denis Woody!” [Ele para e olha para a professora] “Por que tu não desculpasse ela?” Ele fica de lado para a professora, olha para a frente, desviando o olhar da amiga e da professora, ergue os braços lateralmente e balança-os algumas vezes para a frente do corpo. Dá as costas e sai caminhando de cabeça baixa. A professora continua: “Ela não vai mais te bater”. Nota-se aí que a produção de sentidos sobre o pedido de desculpas é como o apagamento da situação ocorrida, das ranhuras afetivas: diante de um pedido de desculpas aceita-se e substitui-se a emoção ou sentimento presentes. A ordem é: peça desculpas; desculpe; demonstre que ficou bem com o amigo: abrace.

O cotidiano da creche, em suas relações interpessoais, não se resume a interdições e disciplinamentos. Há outras cenografias nas quais emergem outras produções de sentido no discurso das professoras sobre as manifestações afetivo-emotivas (heterogeneidade). As professoras participam como mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em situações de brincadeira, nas quais emoções estão materializadas no corpo, em especial, nas expressões faciais (materialidade ausente nesta pesquisa por questões éticas). Entretanto, as imagens permitem vislumbrar o corpo significando de outro modo (em relação aos anteriormente apresentados).

Nas imagens abaixo, cuja disposição segue a sequência da demarcação das fases escolares, isto é, creches II, III e IV, é possível interpretar marcas de heterogeneidade nas cenografias. A busca das imagens a serem registradas aqui como ‘sequências discursivas’ teve como parâmetro a homogeneidade, a busca do que se repetia, se assemelhava. Entretanto, surpreendeu-me o fato de constatar uma diferença marcante entre a creche II e as creches III e IV nos registros realizados ao longo da pesquisa.

Figura 15 – Professoras enchem balões - creche II



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

Figura 16 – Professora com alunos - creche III



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

Figura 17 - Professora com alunos creche IV



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012.

Na figura 15, a participação das professoras com as crianças ocorre indiretamente: fornecem-lhes o objeto lúdico: os balões. Observa-se uma das professoras sentada e, na extrema esquerda, a mão da outra professora segurando o balão que está enchendo. Na primeira figura as crianças parecem interessadas em como se faz a bola crescer. Estão com os balões na boca, imitando as professoras, mas seus balões já estão cheios e amarrados. Na imagem à direita, estão as crianças segurando seus balões. Algumas já os esqueceram – deixaram pela sala.

A partir da observação do cotidiano da turma, pode-se constatar que as crianças geralmente³¹ brincam sob a supervisão de uma das professoras, que intervém em caso de brigas, de objetos pequenos colocados na boca ou de afastamento do local circunscrito à brincadeira. Assim, as crianças sempre brincam sem a participação direta das professoras nesses momentos, demarcados como de grande importância pelos teóricos do desenvolvimento, pois são momentos nos quais a cognição e afetividade são desenvolvidas. Talvez as professoras não o façam por cansaço.

Já nas turmas III e IV as professoras aproximam-se fisicamente e participam das atividades/brincadeiras: Na figura 16, à esquerda, está a professora que auxilia a montagem de um lego (não visível na imagem) e oferece seu braço para uma pista de carros. Na figura 16, estimula a brincadeira de jogo da memória e, diante da manifestação de insegurança de Bady (medo de não acertar), se aproxima com o corpo e acalma-lhe explicando, em tom suave como pode realizar as escolhas e que pode errar para acertar depois. E avisa aos demais que é assim que funciona a brincadeira.

Na figura 17 há duas situações. Na primeira, a professora socorre a menina que chora porque desceu do escorregador de cabeça para baixo e ficou com rosto cheio de areia. Ao mesmo tempo em que a acalma, adverte: “Viu, eu não disse que tem que escorregar direitinho? Tem que ser sentadinha. Se fizesse assim isso não tinha acontecido.” E, na figura 17 à direita, participa das brincadeiras mediando as interações entre as crianças, valorizando o que elas (faceiras) mostram que conseguiram montar com as peças.

O corpo, enquanto materialidade é atravessado por diferentes discursos os quais se constituem de sentidos que se movem na história. Nesse estudo, o discurso constitutivo é o de educar e cuidar, que, colocado em prática, é afetado pelo interdiscurso que circula nas comunidades discursivas das quais participam as professoras, atravessadas pelo histórico e

³¹ Com exceção dos horários de troca de fraldas, pois as duas professoras se envolvem simultaneamente, conforme já mencionado; também de momentos em que estão conversando sobre questões de trabalho ou fazendo outra atividade: lavar as escovas de dente, preparar as camas para a soneca, varrer a sala.

pelo ideológico. Sobrepuja-se o discurso pedagógico autoritário que é incorporado pelo sujeito professor que enuncia a partir de um ethos caracterizado por uma posição institucional marcada por um saber que é simbolicamente reconhecido e que, no caso do educar, produz, largamente, o efeito de sentido disciplinador, embora haja pistas de heterogeneidades.

4 PRODUZINDO UM EFEITO DE CONCLUSÃO

Aqueles que são sábios dizem que se deve começar do começo. Mas dificilmente definem o que é ou onde é o começo. Também é comum se dizer que se deve acabar o que se começa. Mas poucos se sentem assegurados de que completaram alguma coisa ao colocarem um ponto final. (ORLANDI, 2001).

Este trabalho sabe de sua incompletude e de seu inacabamento e, é nesta perspectiva que serão apresentadas considerações sobre o assunto investigado.

O percurso inicial consistiu em pesquisar sobre o tema proposto como central, as emoções, e descobrir, resistentemente, que, como o sentido sempre pode ser outro, não poderia partir da compreensão do tema com o efeito de literalidade com que é tratado nas diferentes ciências (Psicologia, Antropologia, Biologia). Explico: no desenho imaginado para a pesquisa, seriam registradas cenas de expressão de emoções das crianças: medo, alegria, raiva, tristeza e amor (entendidas como as cinco emoções ‘básicas’) e, diante delas, como os professores se posicionavam discursivamente. Entretanto, se a AD compreende que o discurso é efeito de sentido entre interlocutores, não há significação ou sentido dado, fixo, imutável ou imanente (nem mesmo) para as emoções humanas, então, não se poderia pressupor que a produção de sentidos do professor estivesse sendo feita a partir do mesmo gesto de interpretação da pesquisadora.

Assim, refiz o caminho, partindo ainda de um mesmo ponto, mas escolhendo outro veículo. Se não se pode, de fora, nomear emoções, pode-se confirmar que existem, que constituem o sujeito, tal como o corpo, a existência carnal: nas relações interpessoais cotidianas. Então, é nas práticas sociais, marcadas por ideologia e poder que as emoções se produzem/são produzidas e (re)significadas pela linguagem em discurso.

Tendo em vista os aspectos destacados, foram traçados os objetivos abaixo, que serão retomados para discussão:

- a) Identificar como o sujeito-professor se posiciona discursivamente frente às manifestações afetivo-emotivas da criança.
- b) Identificar a linguagem (palavras, tom, voz, gestos, silêncios) nos processos de interação: criança-professor, professor-criança, criança-criança, no que se refere a como produzem sentidos de cunho afetivo-emotivo.
- c) Analisar as relações de sentido entre corpo e emoções.

Quanto ao objetivo “a”, o lugar social do professor é instituído por determinados saberes que o habilitam para aquele lugar. O lugar discursivo de professor é constituído por um conjunto de formulações discursivas, as quais se referem ao saber, conhecimento, autoridade, tendo sido legitimadas em territórios de formação específicos (cursos de Pedagogia, por exemplo). Examinando-se os lugares discursivos das professoras pesquisadas, isto é, as suas formulações discursivas, foi possível constatar que assumem diferentes posições-sujeito. Portanto, não há plena identificação com a forma-sujeito “educação infantil”, tendo em vista que seus enunciados são marcados não só por elementos do saber educacional, mas por elementos de outra ordem, como aqueles que caracterizam uma forma-sujeito paternal e uma forma-sujeito leiga. Afirma-se isto considerando: as diretrizes curriculares reúnem elementos que circunscrevem a atuação do profissional de educação infantil e o remetem ao embasamento teórico da formação específica. Na formação específica preconiza-se um conjunto de habilidades e competências que devem formar o perfil e serem desempenhadas pela ação pedagógica do professor que o coloca como agente de educação e cuidado para o desenvolvimento integral da criança. Observou-se que aí há uma falha. Falha como falta. Talvez falte ao professor um conjunto de ferramentas para a implementação das estratégias pedagógicas; ferramentas materiais (apoio, reconhecimento, remuneração) e/ou de formação, seja na formação inicial, seja na formação em serviço. Estas hipóteses precisam ser melhor elaboradas e checadas, o que esta pesquisa não se propôs.

No contexto de investigação proposto, quanto à posição-sujeito em relação às manifestações afetivo-emotivas das crianças, as bases teóricas apresentam a formulação de saberes que indicam que a afetividade é constituidora dos processos de aprendizagem e elemento importante da formação da personalidade. Assim, uma posição-sujeito próxima do ideal, na relação com a criança seria a posição-sujeito professor mediador - aquele que atua na zona de desenvolvimento iminente, possibilitando que a criança não só seja capaz de realizar atividades com auxílio do professor, mas que compreenda uma situação de afetividade também atuando como mediador. Por exemplo, na situação do menino que ficou parado no escorregador e deu pistas de que estava com dificuldade de descer – medo – que não foi mediado, mas desconsiderado. Outros exemplos referem-se às situações de bater no amigo e ter que pedir desculpas; nem o questionamento sobre o motivo nem o que está se entendendo como consequência são elementos considerados com as crianças envolvidas. Mesmo que a criança, dado o estágio de desenvolvimento em que se encontra não pudesse explicar, tratar do assunto com ela é considerá-la, permitir que tome uma posição-sujeito de maior autonomia, pois, dado o conjunto das cenas de enunciação tomadas na análise, diferente do

que se pressupunha na Antiguidade – de que a criança fosse um adulto em miniatura – se está tratando-a como uma pessoa “sem voz”. Ou seja: que posição é esta na qual é colocada a criança? Resta saber qual a concepção de criança e infância presente no território discursivo escolar.

Em relação ao objetivo “b”, os estados afetivo-emotivos são expressos em diferentes linguagens. Na relação criança-criança pode-se observar que a interação afetiva é colocada no corpo, em gestos e expressões faciais. Os gestos consistem no movimento em direção ao outro: bater, empurrar, tocar, agarrar, acariciar, tomar o brinquedo. A relação criança-professor, considerando um movimento da criança em relação ao adulto, mostra-se diferente entre as turmas. Na creche II, por exemplo, a criança manifesta com mais frequência e intensidade o choro assim como o contato físico com as outras crianças, pulos e gritos (sem motivo aparente ou, mais comumente em comemoração à música/DVD), enquanto que estes aparecem em menor frequência e baixa intensidade na creche III e são ainda menores na creche IV. Nas creches III e IV o grito aparece em momentos de parque ou de surpresa diante de algum objeto que não pertence ao contexto escolar – e/ou está fora do ambiente da sala de aula. Nestas turmas a disputa de brinquedos ainda é acompanhada dos gestos e expressões de empurrar, bater, chorar, mas as crianças também utilizam a linguagem oral para reclamar à professora.

No que se refere à interação professor-criança, observou-se também diferenças da creche II para a IV: na creche II as professoras utilizam tons de voz mais altos, principalmente para interditar, enquanto que nas creches III e IV os tons são menos intensos e a linguagem oral é mais frequentemente empregada em situações que buscam, muitas vezes, estabelecer diálogo. Expressões faciais são também utilizadas no conjunto e há maior proximidade física entre professor e criança no que se refere a estar junto, sentar próximo, tocar.

Observa-se que as manifestações afetivo-emocionais das crianças são, em parte, reconhecidas e valorizadas: ao se machucar, ao reclamar sobre o amigo que lhe bateu, ao chorar, as crianças são olhadas e acolhidas pelas professoras. Em alguns momentos de brincadeira participam da alegria das crianças, entretanto, há momentos em que as professoras enunciam com indiferença, desqualificando a emoção manifestada. Tal é o caso de interditar o choro ou desqualificá-lo. Isto permite reconhecer que o peso ideológico da classificação das emoções, em nossa sociedade, recai nas interações com a criança. Ou seja, lidar com a dimensão afetivo-emotiva requer formação específica e condições de trabalho adequadas para que o professor possa desenvolver práticas educativas que permitam considerar as singularidades das expressões afetivas das crianças e reagir a elas de forma mais polissêmica.

Quanto ao terceiro objetivo “c”, considerar o funcionamento do corpo na linguagem significou ultrapassar a materialidade puramente estrutural e olhá-lo como materialidade do sujeito, inscrito no imaginário social, em suas dimensões simbólica e histórica. Olhar o corpo é também um gesto de interpretação, pois que este olhar não é o ótico, mas o olhar que traz a possibilidade de ver o corpo do-no discurso. Assim, este corpo não significa mera instância subjetiva que se manifesta no discurso, mas um corpo enunciativo, porque construído e constitutivo do discurso, historicamente inscrito em uma comunidade discursiva – no caso, a comunidade limiar para a escolaridade. Situar é importante porque circunscreve as condições de produção e, portanto, as análises permitem concluir que a dimensão afetivo-emotiva envolve e é envolvida no/pelo corpo. Entendido como veículo de contato afetivo pelas professoras, é evocado nas cenas enunciativas para promover a interação entre interlocutores nas quais uma dimensão afetivo-emotiva está presente: nas creches II e III o pedido de desculpas é falado pela professora e selado pelo aluno em um gesto de abraçar o outro a quem deve desculpas. A advertência realizada pelas professoras nas situações em que um conflito se instalou (algum brinquedo tomado do outro; algum tapa, etc.) é também discursivizada no/pelo corpo: o dedo em riste, a condução pelo pulso, a ordem de que permaneça parado em algum lugar (castigo). Logo, além do disciplinamento do corpo atendendo a normas institucionais sobre como comportar-se na escola e cumprir os horários de dormir, comer, brincar, também as emoções são articuladas em uma modelagem social ideologicamente instaurada.

Retomando elementos presentes nas entrevistas das professoras e em seu trabalho cotidiano junto às crianças observa-se um paradoxo que se coloca em relação ao que é pensado e ao que é efetivado. Isto é, os discursos das professoras, nas entrevistas, produzem o efeito de domínio do conhecimento sobre as questões afetivo-emotivas de que lidam com elas sob a dimensão do cuidar e educar. No conjunto das modalidades de análises realizadas (filmagens e diário de campo) observa-se a constituição de modos de dizer e fazer que levam à interpretação de outros sentidos. Percebe-se, na prática pedagógica das professoras, que coexistem saberes institucionais (teóricos) e saberes do senso comum, especialmente no que se refere à dimensão afetivo-emotiva. Dessa forma, pode-se responder ao questionamento inicial: Como se constitui o discurso das professoras da educação infantil em relação aos estados afetivo-emotivos das crianças de um a quatro anos?, afirmando-se que o discurso das professoras se produz a partir de sua identificação com uma comunidade discursiva que pressupõe o ensino de valores éticos e morais às crianças sem, entretanto, contextualizá-los

em relação aos estágios do desenvolvimento e sem problematizá-los. Isto é, pouco se observa o olhar para as singularidades, para a escuta sobre o que está sentido. A padronização de ações-reações segue um rito a ser aprendido: sentir algumas coisas e não outras; sempre pedir desculpas; sempre aceitar desculpas...

Finalizando, ressalta-se ainda que, buscando conhecer os efeitos de sentido produzidos pelo discurso das professoras em relação à dimensão afetiva das crianças, não se considerou um aspecto que, em futuras pesquisas, mesmo em outras áreas seria importante: a dimensão afetivo-emocional também do professor. Ressalte-se que reconhecer e lidar com as emoções são processos complexos, sendo necessário fornecer aos professores formação específica para tal em aspectos teóricos e práticos.

Os projetos pedagógicos (e as propostas curriculares) vinculados às creches e às pré-escolas, poderiam tratar o tema das emoções com maior ênfase no bojo da discussão sobre o cuidar e educar, visto que o tema atravessa ambos, afinal, educa-se emocionalmente também.

Considerar, na perspectiva da AD que os discursos estão envolvidos por ideologias, não pressupõe afirmar que toda ideologia tenha caráter negativo. Apenas que, na maioria das vezes, contribui para impedir ou dificultar comportamentos, pensamentos, sentimentos diferentes daqueles que estão prescritos, pré-construídos (naturalizados). “Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas”, já dizia Pêcheux (1995, p. 300-301, *grifo do autor*). E acreditando nisso é que se vislumbra que a pesquisa realizada possa fornecer dados relevantes que oportunizem contribuir para a compreensão das múltiplas formas de relacionamento entre professores e crianças e sua ressignificação.

A infância é o outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, que questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida. (...) À medida que encarna a aparição da alteridade, a infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta; não é nunca a presa de nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas, ao mesmo tempo, requer nossa iniciativa; não está nunca no lugar que lhe damos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar que a receba (LAROZZA, 1998, p. 59).

REFERÊNCIAS

- ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUSTINI, Carmem. (N)as dobraduras do dizer e (n)o não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. **Análise do Discurso no Brasil – mapeando conceitos, confrontando idéias**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 303-312.
- ALMEIDA, Ana Rita S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999. 112p.
- BARBOSA, Marinalva V. Qual o lugar das emoções nos estudos da linguagem do século XXI?. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 01, n. 29, p. 93-117, jan./jun. 2010.
- _____. Linguagem e emoções. **Revista do GEL**. São Paulo, v. 6, n. 2, p. 104-124, 2009.
- _____. **A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística)–Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- BARTHES, R. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto, 1994.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e Cultura**. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 15 dez. 2011.
- BRASIL. Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. In: **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em 30 dez. 2013.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009c. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1564095/dou-secao-1-18-12-2009-pg-19>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009d, Seção 1, p. 14-22. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid=. Acesso em: 20 abr. 2014

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 dez 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

CASTRO, Maria Fausta Pereira de. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. In: LEITE, Nina Virgínia de Araújo (org). **Corpolinguagem**: gestos e afetos. São Paulo: Campo de Letras, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia. (Orgs.). **As emoções no discurso**. v.2. São Paulo: Mercado das Letras, 2010. (p. 23-56).

CHARAUDEAU, Patrick. Une problématisation discursive de l'émotion: à propos des effets de pathémisation dans la télévision. In: PLANTIN, Christian., DOURY, Marianne., TRAVERSO, Véronique. (Orgs.) **Les émotions dans les interactions**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. (p.125-156)

COURTINE, Jean-Jacques. A estranha história da análise do discurso. [Prefácio, 2008]. In: PIOVEZANI, Carlos. **Verbo, corpo e voz**: dispositivos de fala pública e produção da verdade no discurso político. São Paulo: Unesp, 2009. (p. 11-16)

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DAVIDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Trad. Marta Shuare Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan**. Porto Alegre: Médicas, 1989.

DORNELES, Elisabeth F. **A dispersão dos sujeitos em lugares discursivos marcados**. 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ECO, Umberto. **História da feiura**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELKONIN, Daniil B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. (p. 125-142).

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Nádia P. Jacques Lacan: apropriação e subversão da lingüística. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, 113-132, jan.-jun. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FURLANETTO, Maria Marta. Semântica, estereótipo e memória discursiva. In: **Biblioteca on-line de ciências da comunicação**. 2000. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/furlanetto-marta_memoria_discursiva.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALVÃO, Izabel. A complexa dinâmica do desenvolvimento infantil. In: _____ **Henri Wallon**: Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2002 a. (p. 39-47)

GALVÃO, Izabel. Conflitos eu-outro e a construção da pessoa. In: _____ **Henri Wallon**: Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2002b. (p. 49-56)

GALVÃO, Izabel. As emoções: entre o orgânico e o psíquico. In: _____ **Henri Wallon**: Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2002c. (p. 57-67)

GOVERNO DE TUBARÃO. **Projeto Político Pedagógico Centro de Educação Infantil X**. Prefeitura Municipal de Tubarão, Secretaria Municipal de Educação, 2012.

GOVERNO DE TUBARÃO. **Proposta curricular da rede municipal de ensino**. Prefeitura Municipal de Tubarão, Secretaria Municipal de Educação, 2008.

HARKOT-de-La-Taille, Elizabeth. **Ensaio semiótico sobre a vergonha**. São Paulo: FFLCH/USP, 1999. (E-book, in: www.cultvox.com).

HASHIGUTI, Simone Tiemi. **Corpo de memória**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2008. 124p.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle? In: PLANTIN, C., DOURY, M., TRAVERSO, V. (Orgs.) **Les émotions dans les interactions**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. (p. 33-74)

LAGAZZI, Suzy. O recorte significativa na memória. In: **III seminário de estudos em análise do discurso: O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras**. Simpósio I : Língua, hiperlíngua e arquivo. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/3SEAD/Simposios/SuzyLagazzi.pdf>>. Acesso em 01 mai 2014.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascarados. Porto Alegre: Contrabando, 1988.

LE BRETON, David. **Do silêncio**. Coleção Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**: os misteriosos alicerces da vida emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEGISLAÇÃO, POLÍTICAS E INFLUÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. – Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

LEONTIEV, A., (1978). Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142.

LEONTIEV, Alexey N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70

LEWIS, Michael. Self-conscious emotions: embarrassment, pride, shame and guilt . In: LEWIS, Michael.; HAVILAND, Jeannette. (ed). **Handbook of Emotions**. New York: The Guilford Press, 1993.

LUZ, Iza Rodrigues. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Consulta Pública Sobre Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. [2008?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em 11 dez. 2013.

LYZARDO-DIAS, Dylia. Estereótipos e emoção: empatia no gênero proverbial. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (orgs). **As emoções no discurso** (vol. II). Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 95-104.

MACEDO, Elizeu Coutinho de et al . Avaliando linguagem receptiva via teste de vocabulário por imagens peabody: versão tradicional versus computadorizada. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo , v. 8, n. 2, dez. 2006 . Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 jan. 2014

MAINGUENEAU, Dominique. Situation d'énonciation, situation de communication. In: FIGUEROLA, Maria Carme et alii (Eds.). **La lingüística francesa en el nuevo milenio**. Lleida, 2002. p. 11-20.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. 98 p.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001, 203p.

MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (orgs). **As emoções no discurso**. Vol. II. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 245p.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: MERISSE, A. et al. **Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte e Ciência, 1997.

MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, Willian; MENDES, Emília (orgs). **As emoções no discurso**. vol I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 336p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na educação infantil**: o que propõe as novas Diretrizes. In: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em: 30 abr 2014

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, [1992] 2007.

_____. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Para quem é o discurso pedagógico. In: _____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1996a.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996b.

_____. A Análise de Discurso: Algumas observações. **D.E.L.T.A.**, v.2, n.1, 1986, p. 107-126.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Campinas: Unicamp, [1975] 1995.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise, HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p. 61-161.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PLANTIN, Christian. As razões das emoções. In: MENDES, E. MACHADO, I. L. (Orgs.). **As emoções no discurso**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. (p. 57-80).

_____. Structures verbales de l'émotion parlé et la parole émue. In: COLLETA, Jean-Marc; TCHERKASSOF, Anna (dir.). **Les émotions: cognition, langage et développement**. Belgique: Mardaga, 2003. (p. 97-130).

POSSENTI, Sírio. Dez observações sobre a Questão do sujeito. In: _____. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo: Parábola, 2009 (p.81-89).

_____. O eu no discurso do outro ou a subjetividade mostrada. In: _____. **Os limites do discurso**. Curitiba: Criar Edições, 2002. p. 61-73.

PRESTES, Zoia. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013

REZENDE; Cláudia Barcellos; COELHO, Maria Cláudia. Antropologia das emoções. In: _____. **Introdução**. Rio de Janeiro: FGV, 2010. (p.12-17).

ROCHA, Eloisa A. C.; SILVA FILHO, João J.; STRENZEL, Giandréa R. **Educação Infantil (1983-1996)**. 2001. 161 p. Relatório. (Série Estado do Conhecimento)-MEC/Inep/Comped. Brasília, 2001.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SCHEFF, Thomas J. Uma taxonomia das emoções: como começar. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, 11 (31): 09-27, Abril de 2012. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/rbse/Index.html>>. Acesso em: 30 out. 2012.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SOUZA, Tânia Conceição Clemente de Souza. Gestos de interpretação e olhar(es) nas fotos de Curt Nimuendajú. In: **Revista FSA**, Teresina, v. 10, n. 2, art. 16, pp. 287-301, Abr./Jun. 2013. Disponível em: <<http://www2.fsanet.com.br/revista>>. Acesso em 12 maio 2014.

_____. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. In: **Ciberlegenda**. Rio de Janeiro, n. 6, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/323>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise do discurso e psicanálise: uma abordagem do sentido no discurso**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

VIGOTSKI, Levi. S.. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (Tradução: Zóia Prestes) **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. n. 11, jun 2008. (p. 23-36) Disponível em: <<http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em 25 abr. 2014

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979. 425 p.

ZIRALDO, Alves Pinto. **O menino maluquinho**. São Paulo: Abril, 1980.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Idade:

Formação (graduação): _____ Ano:

Tempo de atuação:

Cursos de Aperfeiçoamento/pós-graduação ou outros:

- 1) O que entende por emoção.
- 2) Que emoções são comumente manifestadas pelas crianças.
- 3) Ao que atribui a manifestações das crianças
- 4) Como lida com as manifestações emocionais das crianças
- 5) Emoção é um tema presente na proposta curricular? O que acha sobre o assunto?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais)

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
Cep.contato@unisul.br, (48) 3279.1036

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nas próximas semanas estaremos desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo conhecer como as emoções manifestadas pelas crianças são entendidas e elaboradas por seus professores e como lidam com as mesmas.

Esta pesquisa será realizada no Centro de Educação Infantil Xxxx, com crianças na faixa etária de 01 a 04 anos, e seus respectivos professores. Para que se possa estudar as manifestações emocionais das crianças e sua interação com outras crianças e professores, será necessário utilizar filmadora manual, para registrar em vídeo as situações de manifestação de emoção. As filmagens ocorrerão durante quatro ou seis semanas, em um período apenas: manhã ou tarde.

Portanto, solicitamos sua autorização para obter imagens de seu filho (a). Você não é obrigado (a) a concordar e, caso concorde poderá desistir (e retirar seu consentimento) a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceito), sem qualquer prejuízo (a) para você ou seu filho (a).

A partir dessa pesquisa, como benefício, você contribuirá para a construção de conhecimento para as áreas de Ciências da Linguagem, Pedagogia e Psicologia, bem como permitindo que outros pais, psicólogos e educadores se beneficiem dos conhecimentos produzidos nesta pesquisa, podendo contribuir para implementação de ações educativas.

Esta pesquisa não presume riscos, a não ser o desconforto e/ou possível estranhamento da criança diante da câmera. Caso isso ocorra, a câmera será recolhida e a criança será atendida e acalmada.

- Todos os seus dados de identificação e de seu filho (a) serão mantidos em sigilo: Em caso de necessidade, serão adotados códigos de identificação ou nomes fictícios, isto é, nomes diferentes do seu/de seu filho (a): assim como se atribui um nome diferente ao ator quando está fazendo uma novela, nesta pesquisa não citaremos seus nomes, substituiremos por um outro nome que não coincida com nenhuma das crianças participantes.

- As imagens, se utilizadas, serão submetidas a tratamento de imagem para não permitir identificação facial.

Resumindo, os dados pessoais que você fornecer serão mantidos em sigilo quando utilizados em eventos de divulgação do conhecimento e artigos científicos.

Lembramos que sua participação e de seu filho (a) é voluntária, o que significa que não haverá nenhum tipo de remuneração/pagamento e nenhuma outra forma de recompensa.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo que meu filho (a) participe desse estudo. Declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Rosa Cristina F. Souza sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis desconfortos decorrentes da participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Pesquisador Responsável: Rosa Cristina Ferreira de Souza
Telefone para contato: (48) 3621 xxxx e (48) 9108 xxxx.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores)

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem como objetivo conhecer como as emoções manifestadas pelas crianças são entendidas e elaboradas por seus professores e como lidam com as mesmas.

Esta pesquisa está vinculada ao Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Unisul e será realizada no Centro de Educação Infantil Xxxxxxx, com crianças na faixa etária de 01 a 04 anos, e seus respectivos professores.

Para que se possa estudar as manifestações emocionais das crianças e sua interação com outras crianças e professores, será necessário utilizar captura de imagens, o que será feito através de uma filmadora digital portátil. Este procedimento se faz necessário para que se registre em vídeo as situações de manifestação de emoção preservando as características fieis do acontecimento. As filmagens serão feitas pela própria pesquisadora, durante quatro semanas ou seis semanas, em um dos períodos: manhã ou tarde, conforme combinado com cada professora.

Você não é obrigada concordar em participar da pesquisa e, caso concorde, poderá desistir (e retirar seu consentimento) a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceito), sem ser prejudicado (a) por isso.

A partir dessa pesquisa, como benefício, você contribuirá para a construção de conhecimento para as áreas de Ciências da Linguagem, Pedagogia e Psicologia, bem como permitirá que pais, psicólogos e educadores se beneficiem dos conhecimentos produzidos nesta pesquisa, podendo contribuir para implementação de ações educativas.

Esta pesquisa não presume riscos, a não ser o desconforto de estar sendo acompanhado/observado e/ou filmado em seu dia a dia de trabalho. Caso você se sinta desconfortável em algum momento, deve sinalizar à pesquisadora para que cesse a filmagem naquele momento/cena.

Todos os seus dados de identificação serão mantidos em sigilo:

- Na análise/apresentações da pesquisa serão adotados códigos de identificação ou nomes fictícios, isto é, nomes diferentes do seu: assim como se atribui um nome diferente ao ator quando está fazendo uma novela, nesta pesquisa não citaremos seus nomes, substituiremos por um outro nome que não coincida com o seu.
- As imagens, se utilizadas, serão submetidas a tratamento de imagem para não permitir identificação facial.

Resumindo, os dados pessoais que você fornecer serão mantidos em sigilo quando utilizados em eventos de divulgação do conhecimento e artigos científicos. As imagens não serão veiculadas em TV ou internet.

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que não haverá nenhum tipo de remuneração/pagamento e nenhuma outra forma de recompensa.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desse estudo. Declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Rosa Cristina Ferreira Souza sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis desconfortos decorrentes da participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: _____

RG: _____

Local e Data: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Rosa Cristina Ferreira de Souza
Telefones para contato: (48) 3621 xxxx e (48) 9108 xxxx

APÊNDICE D – Entrevistas com as Professoras

ENTREVISTA 1 – Professora Emy.³²

Dados de identificação: 40 anos. Formação em magistério no ensino médio com ênfase em pré-escolar. Começou a trabalhar logo que concluiu o ensino médio. Primeira turma com a qual trabalhou foi no ensino fundamental. Graduou-se em psicologia. Não realizou outros cursos ou especializações na área da pedagogia/ensino.

1. É o jeito com que a pessoa lida com uma situação. Jeito de expressar.

2. Todas: alegria, raiva, medo, tristeza, tudo.

3. Depende das situações que vivenciam. A criança é muito alegre. Dá uma bala para ela, ela fica alegre, tira, ela fica triste. É muito do momento. [...] Quando acontece algo em casa ela fica furiosa, batendo e mordendo todo mundo. Elas não sabem ainda dizer por quê. No pré já sabem explicar o que sentem, porque sentem.

4. Quando estão alegres. Eu pergunto o que foi, como foi, digo que bom, que legal. Se tem raiva, se ela tá batendo em alguém eu tiro e explico que não pode bater no amigo. [...] Quando chove e venta muito eles têm medo porque o vento faz barulho aqui. Eles tem medo do uivo do vento. Perguntam se é um bicho. Daí eu explico que não, que é o barulho do vento. Eles também têm medo de algum bichinho (inseto). Ah! E susto. Susto eles sabem definir.

5. Eu trabalho a emoção incluída no que o currículo já prevê, dentro dos assuntos já previstos. Acho importante as crianças identificarem e explicarem como se sentem para saberem lidar com sua emoção, por exemplo, eu explico em qual situação se fica triste.
Agora tem uma coisa, tem uns que disfarçam emoção. Esses dias uma menina caiu e começou a chorar. Eu fui conversar com ela e ela disse que tava chorando porque a mãe dela morreu. Eu fiquei surpresa, eu não sabia. Perguntei o que tinha acontecido. Ela disse que a mãe

³² A professora não permitiu gravação. As respostas foram anotadas na hora, durante a entrevista.

morreu em um acidente e era recente ela chorava muito. Quando o pai dela veio buscá-la eu disse a ele que não sabia que a mãe da menina havia morrido. Ele disse que não morreu, que está viva e nada aconteceu com ela. Chamou a menina e confrontou: como é, tua mãe tá viva, que história é essa que ela morreu? [os pais são separados já há algum tempo].

ENTREVISTA 2 - Professora Bibiana.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO: Formação na área de pedagogia – educação infantil e ensino fundamental: quase 20 anos. Iniciou como ACT substituindo uma professora de primeira série. Já foi encarregada de direção e professora em um CEI. Atuou com creche III e Pré-escolar I. Pós-graduada em educação infantil e em gestão educacional.

1. Emoções, para mim, são expressões de sentimentos, né... dependendo de acordo como a gente se sente é... a gente manifesta essa emoção, né... então... a gente observa isso enquanto está na sala de aula é... qui... é... as crianças manifestam vários tipos de emoções, né... é... dependendo de como ela chega na escola, dependendo, no decorrer do dia como ela expressa, às vezes com alegria, às vezes com tristeza, às vezes, como elas estão... dependendo da idade, na fase do egocentrismo, com raiva de o amiguinho ter, é... pegado o brinquedo que ela quer... às vezes ela quer aquele brinquedo só para ela, às vezes até mesmo o carinho da professora, eles se sentem né... com ciúme, no caso, querem ficar no colo da professora, às vezes vê que o outro tá, às vezes tenta agredir aquela criança para chamar atenção do professor. Então, assim, a gente se depara com vários tipos de emoções, né....

2. Medo, ansiedade, é... insegurança, né... às vezes ela se sente insegura. Principalmente a gente observa isso às vezes no parque, quando a gente vai embalar, né... a criança às vezes fica insegura. Não, não... diz para gente “não, não, tia...baixinho, baixinho...” assim, a gente vê que ela não tem ainda aquela segurança. Isso acontece mais é no período de adaptação, aonde... principalmente com s novos, onde sai das sua convivência familiar e vem aqui para escola, pra a creche, um ambiente diferente, com pessoas diferentes, então ela se sente... né, muito insegura. E aí com o passar do tempo, com a convivência com os amigos e com a professora ela vai adquirindo essa segurança. Aonde a gente já observa do período de adaptação; quando passa esse período a criança já se comporta de uma maneira diferente.

3. Dependendo, de acordo com a emoção que ela demonstra a gente tenta conversar, tenta passar, né... se a gente observa que ela está insegura a gente tenta dar segurança... se é uma emoção de medo, dependendo do que ela demonstra o medo, a gente tenta, é... mostrar para ela que não necessita ter medo, que a.. aquele objeto, ou aquilo que está provocando medo nela não, né... não causa esse medo que ela está sentindo... A gente tenta passar segurança para a criança, né, e, dependendo da emoção que ela... é.. quando ela demonstra emoção de tristeza, né, quando... os pais, né, no caso, deixam ela na escola, muitas no período de adaptação choram. A gente tenta passar muito carinho, muita... amor, muito segurança, para que ela se sinta confiante e amada no local onde ela vai permanecer pelo decorrer do dia. Né, então, dependendo das emoções a gente tenta agir para que a criança seja... tenha... se sinta segura e, principalmente querida, amada no lugar onde ela vai permanecer.

4. [Que indícios te permitem identificar uma emoção na criança? (Eu perguntei) Por exemplo, no período de adaptação, tu disseste que elas ficam tristes. O que te permite identificar uma emoção ou outra?]

O comportamento que ela expressa, né... dependendo da... porque a gente, é... a gente já tem a prática do dia a dia, a gente já sabe, é... só no olhar para a criança a gente já sabe identificar se ela está triste, se ela está feliz, ela está com medo, porque a reação que ela expressa, né... a gente consegue é... identificar. Então através dessas emoções que elas nos transmitem, né... é que a gente vai estar trabalhando, né.. que cada uma, uma é diferente da outra, né... cada um expressa de uma maneira diferente. Tem aquelas que são mais espontâneas, tem aquelas que são mais tímidas, mas mesmo assim a gente consegue perceber, né... quando algo, né... é... acontece, quando alguma coisa está acontecendo de diferente. Não é errado, de diferente com a criança. A gente consegue é.. detectar, observar essa atitude na criança.

5. Sim, com certeza, até inclusive... é... a gente tem um período, ali onde a gente trabalha com a criança, é... projeto de identidade, né.. porque a gente trabalha, até mesmo... dependendo do professor, no período de adaptação, os sentimentos, né... as expressões... a gente mostra figuras, trabalha com figuras, pergunta como elas estão se sentindo, o porquê elas estão se sentindo daquela maneira... Então, assim, é, envolve várias fases. No decorrer do ano a gente volta, dependendo da necessidade da turma, das criança, a gente está trabalhando. Até, né... antigamente, quando estava em sala de aula, a própria chamadinha, né... no início do dia, ou no período da tarde, dependendo do período que a criança frequenta, fazer a chamada e, junto com a tarja do nome, pedir para criança colocar como ela está se sentindo naquele, naquela

naquele momento. Então ali é oferecido para a criança várias, vários rostinhos de várias emoções, né.. no caso e ali ela vai olhar e vai colocar como ela está se sentindo. Então eu acho bem importante, porque ali, através de uma atividade, de uma brincadeira, ela vai estar colocando para a gente, né... como ela está se sentindo. E ali a gente pode trabalhar... se ela está se sentindo segura, feliz, ou se tá com raiva e trabalhar os sentimentos já...né.. no início do período... [Eu pergunto: complementando isso, nessa atividade, nesse exercício, além de tristeza, raiva, insegurança, que outras emoções que tu lembra que elas tinham para escolher, colocar do lado do nome?] Deixa eu ver, é... raiva, medo, assustada, é... triste, feliz; zangada rsrs né.. porque eles exercitam um quer o brinquedo do outro, né... zangada.. acho que seriam estas. Mais, mais as que a gente utiliza, né... o alegre, triste, o zangado, com raiva, ou com... medo.. Seriam essas as mais utilizadas, né.. Até na idadezinha deles assim, a gente não pode ir muito além, porque é as que mais é... eles entendem, né.. A gente não pode se aprofundar muito porque a gente estaria passando além do entendimento... [quais que não cabem para idade deles, para trabalhar com eles?] ódio, né... eles não entendem.. A raiva a gente até usa mais é triste, não é tanto a raiva, né.. Ah! Tá triste.. E o ódio, seria... o zangado, também, a gente já coloca mais o triste... Apesar de que tem historinhas que a gente trabalha e que né, aparece a palavra zangado, mas eu acho que mais utilizado seria o feliz, o triste, alegre, o assustado, seriam essas as mais adequadas para usar na idade que eles estão.[que achas]

ENTREVISTA 3 – PROFESSORA TASHA

30 anos de idade. Formação na área de pedagogia (graduação) – educação infantil, séries iniciais, educação especial, e gestão educacional. Curso do PENAIC – oferecido pela Secretaria da Educação – alfabetização na idade certa e contação de histórias. Atua há dois anos.

1. Então, é aquilo que eu te falei, né [ela pediu para olhar o roteiro antes e foi comentando o que iria responder]... é o que a criança demonstra, né... é o que a criança deixa claro sentir de acordo com a situação que ela vivencia. Igual a gente, né... a criança também sente as coisas e ela deixa claro de acordo com o que ela tá vivenciando ali. É isso. É o que ela sente, né.

2. Ó: felicidade, tristeza, raiva, frustração... contrariedade – às vezes tu dá uma ordem eles se sentem contrariados, eles ficam bravos, eles se sentem contrariados... é... geralmente são essas

assim, mais... mais mais comuns, né... que mais.... egoísmo... tem criança que sente assim, que bota pra fora o egoísmo porque não quer emprestar, não quer dividir, não quer é... socializar, né, então... geralmente são esses assim os que mais aparecem.

3. O que elas vivenciam.O que elas tão vivenciando ali no momento... Então, às vezes, tão brincando, tão disputando um brinquedo tão, tão... desenvolvendo uma emoção de que, de egoísmo. Não querem dividir, né... tão brincando tão superfelizes porque tão brincando, tão fazendo uma atividade que gosta... se sentem tristes porque de repente não quer ficar ali, que ir embora com a mãe, né... sentem medo, que às vezes acha que a mãe não volta, vão ser esquecidas ali, né.... então... de acordo com o que elas vivem mesmo que as emoções aparecem. Cada um de uma forma, né, de acordo com o que ela sente, vivendo ali, aquele momento ali, dentro da escolinha ali, né.... é isso.

4. Como que o professor lida, bom... a gente na sala de aula procurava conversar, acalmar... dependendo do que tava acontecendo, né... é.. comemorar junto; às vezes distrair, né.. quando às vezes a mãe deixava, ela ficava chorando, então ela tava com medo, ela tava... triste, porque a mãe tava indo embora, contrariada, porque não queria ficar. Então a gente procurava distrair, procurava brincar, procurava ficar feliz junto, mudar o foco da situação, né... sempre intervindo de uma maneira assim, de acordo com o que ela tava sentindo a gente procurava agir de uma maneira positiva pra ela não não sentir mais aquilo, não expressar mais daquela forma. E se ela já tivesse feliz a gente ficava feliz junto, né... faz festa junto pra ela prolongar aquela emoção dela, prolongar aquele momento. É assim...

5. Ééé... [pensativa] é presente. A proposta curricular ela já t, ela já... O planejamento já é feito é... acredito que baseado no que a criança vai... rece... como que a criança vai receber aquilo, né. Então quando a gente planejava uma atividade, a gente já imaginava como que a criança ia receber e o que ela sentir naquele momento que ela tava vivenciando aquilo, né, da atividade, da de uma brincadeira, coisas assim, né, entendesse? E porque eu acho importante... porque a gente tem que fazer ... o p- o planejamento é feito pra... desenvolvimento deles, né... então a gente tem que se basear no que... no que vai fazer é... eles se desenvolverem da melhor maneira. Se eles vão gostar ou não, se vai dar c... se vai dar resultado positivo ou não no desenvolvimento deles, principalmente dos pequeninhos, né... Então a gente não pode fazer um planejamento uma atividade de qualquer maneira – ai, vamo aplicar isso porque... é legal. Não, a gente tem que trabalhar com cada, o que cada um vai sentir, né... tem uns que

gostam, outros não gostam, dependendo das atividades, então a gente já tem que planejar de uma outra forma pra fazer aquele outro que já não gostou tanto daquilo também gostar da de uma outra atividade... [se observas que a criança não entrou na atividade proposta qual é a saída? Ela pode ficar sem fazer?]. Não, aí que a gente... entra intervindo: vamo lá, vamo fazer, vamo participar! Eh! Vamo brincar. Mudando já... tentando mudar a percepção dela – mostrando o lado positivo daquilo. Tinha criança que não gostava de... pintar, porque sujava a mão, porque sujava a roupa... é difícil pegar, mas tem criança que não gosta. Então a gente tem que ver, tem que mostrar um outro lado, de repente ... falar ó, pinta tal coisa... em vez de botar pra pintar uma folha em branco, botar pra pintar um desenho, aquilo ali já vai chamar atenção – e ela já vai desfocar um pouco da sujeira que a tinta faz... tem criança que não gosta, como tem criança que não gosta... que prefere aquilo do que ficar correndo, do que ficar dançando, do que ficar brincando de roda, então a gente tem que juntar tudo, aplicar todos esses tipos de atividade pra desenvolver no to todos num todo, né... todo mundo junto. Não posso fazer uma coisa voltada só pra um público, né... eu tenho vários tipos de personalidade dentro da sala. É isso.

APÊNDICE E – Recortes da Pesquisa: Diário de Campo e Filmagens

CRECHE II - PROFESSORAS TASHA E DORA

DIÁRIO DE CAMPO

O ambiente sala da creche II é agitado. São poucos brinquedos e pouco atrativos. Se as crianças fazem muito barulho, coloca-se um DVD com som alto, como que para competir com o barulho das crianças e vencê-lo. Os momentos de maior aproximação entre crianças e professoras são os de troca de fraldas e asseio rápido – que seria pentear os cabelos (principalmente das meninas) e limpar o nariz ou cortar as unhas – este com menor frequência. Palavras de carinho são proferidas quando do pentear cabelos (minha princesa... cabelo lindo... vai ficar linda...); na troca de fraldas o trabalho é mais mecânico; as professoras conversam entre si sobre assuntos do trabalho quando estão simultaneamente trocando as fraldas, pois há um horário específico para as trocas (pentear os cabelos também é feito em sequência, mas se o nariz não estiver sujo, limpa-se em algum outro momento. Entretanto, algumas vezes vi crianças ficarem a manhã toda com o nariz escorrendo) . O ambiente emocional é acolhedor, mas as aproximações entre as professoras e crianças e as intervenções das professoras são feitas em momentos quando ocorrem choros, principalmente, quando percebem risco (objetos levados à boca, sair da sala...) e quando há algum tipo de conflito entre as crianças (bater, empurrar...). No mais as crianças brincam sozinhas, raramente brincam umas com as outras; ficam pelo solário, olham as outras crianças (das outras turminhas). Quando as professoras falam com as crianças no coletivo, geralmente falam alto para diminuir o barulho das vozes delas, mas não são ríspidas, usam um tom mais acalorado, mas carinhoso. Quando fazem intervenções particulares, dependendo da situação e da criança envolvida demonstram zanga e/ou são autoritárias e, também dependendo da criança e da situação são carinhosas. A maior ocorrência é da primeira.

Pepê sai do parque em direção ao pátio. Professora Tasha chama. Ele não volta. Ela vai buscá-lo. Coloca-o sentado encostado na parede de frente para o parque. Diz em voz alta: “Fica aí”. [zangada, ríspida] Passados cinco minutos, libera Pepê para brincar.

Dois meninos brincam no parque Bob e Tito. Um com pá, um com balde. Bob está com o balde e quer a pá. Pega a pá do amigo Tito. A professora Dora intervém: Diz que tem que dividir o brinquedo. Cada um fica com o que tinha. Minutos depois o Bob pega a pá

do amigo e sai caminhando. Tito chora e vai atrás de Bob. A prof. Dora vê. Vai até lá e intervém: Tira os brinquedos de Bob e dá para Tito, dizendo a ele: “Vai brincar de bola! Não pode tirar os brinquedos do amigo”. [tom Autoritário, mas sem grito]

Na sala de aula.

DVD da “Galinha Pintadinha” para assistirem enquanto é feita a troca de fraldas. Branca grita e corre. Outros a imitam. Prof. Dora grita: “Para de gritar, Bela! Não agita! Não começa! [zangada]

Passados alguns minutos professora Tasha tira o DVD da Galinha. Yasmin pede para colocar o do “Game Bear” (Gâmi Bé – diz ela). Professora Tasha diz: “Game Bear não porque agita muito. Vou colocar o bebê” (DVD de bebês dando risada). Yasmin chora alto, reclamando. Professora Tasha fala alto: “Para, Yasmin! Não aguento mais a tua rena! Para de chorar perto de mim.” Pega ela pelo pulso e leva para os colchonetes.

CHECHE II - DIÁRIO DE CAMPO

Crianças no colchonete, assistindo ao DVD do Backyardigans. Um menino, Bino, está sentado no chão, chorando baixinho, chupeta na boca, segurando em uma das mãos um boné. Fica parado no cantinho.

Algumas meninas ficaram pedindo colo para mim. Disputavam meu colo. As professoras estão realizando a troca de fraldas e roupa e penteando os cabelos.

Yasmin não pára na hora de pentear o cabelo – está envolvida com a brincadeira de Nik e Lulu na motoca e ri muito. Professora Tasha: “Fica quieta, Yasmin, se não vais para o quartinho”. [o quartinho é uma divisória onde guardam as mochilas, colchonetes e travesseiros, dentro da própria sala].[castigo]

A menina Bela faz briga com um amigo. Professora Dora: “Para Bela, porque machuca o amigo! Quer ir ali para o quartinho, deitar sozinha?”. Bela diz que não e para.

Dois meninos: Peter e Abi. Peter agarra uma boneca de pano. Abi puxa a boneca para si. Peter chora. Professora Dora tira o brinquedo imediatamente.

Bela, considerada bagunceira pelas professoras (as professoras dizem isto para mim e para outros professores: Bela é passada, manhosa, perigosa....) está sentada no tapete ao lado da tia, longe dos amigos [afastada propositalmente]. Quer sair para ir para o outro lado, junto aos amigos. Professora Dora a segura pela cintura e puxa de volta. Ela chora. Professora Dora: “NÃO CHORA”! [gritado] Professora Dora coloca um DVD do “Bacamarte” em volume beemmmm alto.

Bela está sentada ao lado do menino Bino. Ela toca Bino devagar. Põe a mão em seu rosto. A Professora Dora puxa a mão de Bela imediatamente e acaricia a cabeça de Bino.

CHECHE II - FILMAGENS

As crianças estão no parquinho. O menino Mike está sentado no alto do escorregador e se segura firme. Há outra criança atrás dele. A professora grita: “Desce, Mike!” [o tom é autoritário, mas sem zanga]. Mike choruminga, franzindo os olhos e o nariz. A professora diz [repreendendo]: “Se tem medo não sobe mais!”. Ele desce se segurando nas laterais, bem devagar. Outro menino sobe e permanece sentado no alto do escorregador. A professora o apressa para descer para que os que estão atrás desçam também. Apressas a descida falando [tom autoritário]: “Desce logo!” e pegando na mão dele e puxando para escorregar.

As crianças estão brincando pelo parque em diversos locais, no balanço, com areia... Um menino se aproxima de nós. A professora diz para mim: “Esse menino é muito lindo. Pena que é triste!” Dirige-se a outro menino e diz: “Bruce! Que depressão! Tá no parque! Vai brincar! [E comenta comigo: “Ele tá aborrecido...”]. O menino parecia gripado.

[retorno à sala]

As professoras ligam o DVD de cantiga de rodas com ilustração de figuras infantis. Inicia a troca de fraldas. As crianças aguardam sentadas no tapete. Professora: “Bela, vai sentar! Para de chorar. Leva a menina para o tapete, conduzindo-a pelo pulso. Não sai daí até eu mandar!” [Aos gritos, zangada]

[no solário/sala de aula]

Bino chora, encostado no muro do solário. Professora Tasha está cortando a unha de uma das crianças. Pergunta para Bino o que é. Ele continua chorando e se aproxima dela. Dentro da sala há outras crianças e uma delas está chorando. Professora Tasha pergunta: “Quem é que tá chorando? Para! Não pode chorar A criança (um menino) não para de chorar. Ela diz de novo: “Não pode chorar! Que feio!”.

Nico começa a chorar porque Pepê bateu nele. Estão sentados no tapete. Pepê atrás de Nico. Nico se vira e acerta a mão no rosto de Pepê. Pepê chora. Professora Tasha diz: “Isso... deixa, porque o Pepê bateu nele”. Aproxima-se de Pepê e, com o dedo em riste diz: “Viu, eu te avisei! Os amigos vão começar a revidar!”

Creche II –FILMAGENS

Hoje está apenas a professora Dora.

Menino Lulu morde o dedo do menino Peter e Peter chora. Professora Dora se aproxima deles: “Lulu! Mordesse o dedo do Peter?! Não pode!”. A professora dá um beijo no dedo do menino e sai. Lulu se aproxima de Peter, leva as mãos estendidas em direção a ele, mas Peter recua e grita.

Nico dá gargalhadas empinando a motoca que faz um barulho quando a roda toca o chão. Nick começa a fazer o mesmo. A professora está trocando fraldas das crianças. Pede várias vezes para os meninos pararem o que estão fazendo, cada vez aumentando mais o tom de voz.

As meninas Minie e Branca estão brincando de correr no tapete. A professora havia pedido que todos sentassem para ver cineminha (DVD do Cebolinha). A professora pega as duas pelos braços e diz que vai colocá-las na rua. As duas ficam sérias. Quietas, sentam encostadas na parede.

A professora está realizando a troca de fraldas no quarto de dormir. Minie está sentada na motoca no mesmo local. Nico a empurra. Ela cai e a motoca sobre ela. Chora. A professora se aproxima para atendê-la e grita com Nico: “Não pode empurrar a motoca! Machucou a amiga!”. Tenta aproximá-los para um pedido de desculpas, dizendo a Nico para pedir desculpas e puxando-o pelo braço e aproximando Minie dele, mas Nico resiste com força em direção ao chão, como se fosse sentar. Faz uma careta negando a aproximação. A professora solta o braço e volta a trocar as fraldas.

Com exceção do menino Bruce, todos os outros estão sem camiseta. Está muito quente. As crianças estão agitadas, não estão prestando atenção à TV. A professora senta-os encostados na parede, sobre o tapete, lado a lado. Tira a camiseta de Bruce. A menina Yasmin está de vestido, fica mexendo nos botões de seu vestido puxando-os, querendo tirar. Levanta-se, vai até a professora e pede que tire seu vestido. A professora diz que não porque ela está com um vestido bem bonito. Yasmin insiste. Levanta o vestido até a cintura, mas desiste e volta a sentar no tapete. [A professora troca o DVD]

A menina Bela está sentada ao lado do menino Lulu. Eles se tocam, se provocam. A professora pega Bela pelo braço e a leva para o quarto de dormir: “Fica aí!”. [de castigo] E fecha a porta. Ela fica chorando. Aproximadamente três minutos se passam e a professora abre a porta: “Deu? Agora vais ficar quieta?” A menina volta para o tapete.

Bruce e Nick se abraçam, sentados no tapete. Bruce beija Nick e bate repetidas vezes, suavemente, nas costas dele. A professora diz em [tom baixo]: “Bate fraquinho, senão vai doer”. Nick não se queixa. [almoço].

Creche II - FILMAGENS

As crianças estão dispersas. Correm pela sala, vão à janela, agarram a cortina, passam por detrás, brincando, correm em direção à porta – que tem um pequeno corredor. Correm umas atrás das outras. Duas meninas sentam. Um menino abraça as duas. As professoras estão de pé, próximas à pia, conversando. Uma das professoras sai para olhar as crianças no corredor próximo à porta e chama todas para o tapete para que brinquem com pecinhas. Distribuem lego para montarem. Elogiam a montagem de um dos meninos e dizem que mostre aos amigos. Uma menina brinca de embalar uma boneca, algumas crianças perguntam à professora como se monta, um pede para ligar o pisca-pisca (que já instalaram em comemoração ao natal).

Dois meninos disputam duas peças de lego montadas. A briga consiste em puxar a peça da mão do outro. A professora Tasha comenta: “Que materialzinho bom esse, ó...” [referindo-se à minha pesquisa]. A peça estava com Nico e Mike veio pegar. Nico olha para a professora enquanto disputa com Mike. A expressão facial dos dois é bem diferente. Nico parece questionar a professora se deve deixar com Mike ou não e Mike franze o cenho fazendo força para puxar a peça. Nico solta e Mike sai com ela na mão e joga logo em seguida. Nico está brincando com a cortina. Professora: “Nico, que feio. Mike! [Ele olha] Mike também. [os dois estão parados olhando para a professora]. Que coisa feia! Tem um monte de brinquedo! Ai, ai, ai. Olha quanto brinquedo tem.”

Bela leva pecinhas para o aparador do quadro negro (onde se coloca giz) e brinca de arrastar as pecinhas. Aproximam-se dois meninos Nico e Nick. Nick mexe nas peças. Ela grita e segura firme. Ele sai carregando a pecinha dela. Ela chora. A professora Tasha se aproxima, toca no braço dela, se curva um pouco e diz com o dedo em riste: “Não, não, não! Tu não vai mais brincar com o Nico! Não! Assim não!” Recolhe as duas pecinhas do quadro e também tira a peça que está com Nico, que estava ali, participando da situação. Professora: “Olha só [fala para Bela, tocando-a no braço e devolvendo as pecinhas]: não precisa gritar.” [Pega Nico pela mão e, enquanto coloca mais pecinhas no aparador do quadro, diz que tem mais pecinhas para brincarem]. Pega Nico pela mão, afastando-o um metro dali e lhe dá várias pecinhas.

Coloca-se um DVD de cantiga de roda. Algumas crianças brincam no tapete. A menor menina [Minie é a mais nova das meninas e menor em tamanho] senta nas costas de Nico, que levanta um pouquinho brincando de cavalinho. Ela cai. Levanta e vai novamente, mas ele já saiu do lugar. Tocam-se o tempo todo, passam por cima um do outro rolando, derrubando, brincando. Nick, deitado, agarra Lulu, que pede para parar e se levanta. Nico faça

suas pernas na dele e o derruba. Ele não gosta. Os dois estão no chão e Lulu empurra Nico. A professora intervém. Pega Lulu pelo braço, com o dedo em riste diz que não pode bater e o coloca sentado em outro colchonete a poucos centímetros dali.

Creche II – FILMAGENS

[no solário] As crianças brincam de motoca, de boneca. Bela chora alto [gritinhos] sentada no chão, esfregando os olhos. Encostada no muro a cinquenta centímetros à sua frente está a menina Yasmim. Vez por outra para de esfregar os olhos e olha para Yasmim que está brincando com uma boneca. Yasmim nem toma conhecimento do fato. A professora Dora chama: “Beeeeeeelaaaa! Tem uma moça ali, ó, ela ta te olhando.” [referindo-se a mim]. O menino Bino para em frente a ela [Bela] e fica olhando por alguns segundos. Faz a volta com a motoca e sai. A professora se aproxima, se agacha em frente à Bela, coloca a mão direita na perna dela mas está de frente para Yasmim. Estende a mão esquerda em direção à Yasmim e diz [tom suave]: “Ô Yasmim, empresta um pouquinho para a Bela agora? A Yasmim é querida, né...” [Yasmim se curva sobre a boneca, recusando]. A professora volta-se para Bela e diz: “Então brinca com o ursinho, depois a tia te dá uma boneca bem bonita...”. E levanta Bela pela mão. Esta diz “Não”, chorando gritado ainda. Outras crianças se aproximam: “Ô tia!”. Professora: “Oi?” É uma menina que traz uma bolinha e estende a mão com a bolinha oferecendo à Bela. Bela dá tapas na bolinha recusando. A bolinha cai. [Professora diz, ainda em tom normal, de pé, curvada em direção à Bela]: “Não, não faz assim!”. E sai, comentando comigo: “Que braba...”. Bela sai chorando com os dedos na boca atrás da professora. Para na frente da professora olhando no rosto dela. A professora diz [tom normal]: “Depois tu pega. É um pouquinho de cada.” E limpa o nariz de Bela com um pedaço de papel. E diz [baixinho, suavemente]: “Deu...” Outras crianças chamam: “Tia, tia!”. “Ooii! Amigo.” – Exclama a professora. É um menino chamando para falar de um brinquedo. Bela continua soluçando. Caminha em direção à sala, [a professora foi lá dentro] e fica em pé na entrada da porta. A professora sai, ela sai. Agora mexe na torneira que fica próximo à porta da sala, no solário. Continua chorando. Duas crianças que estão na motoca estão paradas olhando para ela. A professora diz: “Ó, essa moça que ta aqui filmando, ela é amiga do papai Noel, sabia? E ela vai contar tudo pro papai Noel, Bela...”. A menina permanece com a mão esquerda na torneira, para de chorar, [tem uma expressão de surpresa ou assustada – boca entreaberta, olhos arregalados]. A professora continua: “Ela vai contar pra ele quem é que ta chorando, quem é que bate no amigo... quem fica gritando.... aí ela vai contar tuuudo pro papai Noel [Bela se encosta na parede, ainda com a mão na torneira, põe o polegar da mão direita na

boca, entre os dentes, como se roesse a unha e continua olhando para a professora e para mim] e ele vai ficar bem triste”. A menina recomeça a chorar, ali parada. Isadora está dentro da sala chorando, procurando a chupeta. A professora chama [tom normal]: “Vem, Isadora! O bico é só pra dormir, tá? Vem, vem cá. Depois a tia dá o bico pra dormir.” A menina segue, entrando no quartinho de dormir. A professora, na entrada da sala, diz: “Ó, aqui tem um bichinho de natal, ó. Vem. Vem Branca. Aqui tem uma carochinha de natal, ó...” A menina volta do quartinho e segue caminhando rapidamente em direção à porta para ver a carochinha. Outras crianças já estão olhando. Bela recomeça o choro. Está de pé, dentro da sala, na entrada, próximo das crianças que estão vendo a carochinha. A professora limpa o nariz dela, a segura por trás, com as duas mãos no peito da menina [devagar] a coloca para sentar no chão com as crianças. Ela esperneia e levanta rapidamente. Continua chorando e vai atrás da professora no quartinho. A professora volta, Bela volta atrás. Vê as crianças pegando a carochinha na mão. Senta com elas. Quando colocam no chão novamente ela pega e sai com o bichinho na mão. Um menino está chorando, dentro da sala, sobre o tapete de EVA. A professora se inclina e pergunta [tom normal] por que ele está chorando. Ele diz que quer uma dedeira. A professora [tom normal] diz: “A dedeira [mamadeira]? A dedeira é depois.... nós vamos almoçar, vamos dormir e depois é a dedeira...”. E sai para falar com outras crianças no solário. É um menino que quer andar no carrinho-motoca que está ocupado por outro menino já há alguns minutos. Ele está de pé, pedindo para andar. Não está chorando. A professora se aproxima, põe a mão no volante do carrinho. O menino que está no carrinho franze o senho iniciando um choro e gruda o volante com as duas mãos. Professora: “empresta um pouco pro amigo... Deixa ele brincar um pouquinho..” O menino recua com o carrinho. A professora segura-o por traz, levantando-o, retirando-o do carrinho [devagar], enquanto fala: “Não, ó, agora vamos trocar.” [o outro menino entra no carrinho imediatamente]. A professora coloca o menino que retirou do carrinho à sua frente e vai caminhando com ele (fica atrás dele e segura-o pelas mãos) segue entrando na sala e falando [alto, para todas as crianças]: “Ó vamos sentar lá que agora a tia vai ligar a Galinha pra gente ver” [é o DVD da Galinha Pintadinha]. A professora procura o DVD e não encontra. Então diz às crianças que o DVD da galinha não está, mas que tem o do Barney. A maioria das crianças está no tapete aguardando o DVD. Então coloca o DVD do Barney. [Bela também está no tapete e continua brincando com a carochinha, que já está morta].

Creche II – FILMAGENS

Algumas crianças estão sentadas no tapete de EVA e seguram alguns brinquedos. As duas professoras estão presentes. Elas conversam sobre lençóis da escola. Uma delas começa a varrer a sala. Professora Tasha diz a Bidy que vá pra fora [tom normal]: “Vai lá pra fora, Bidy, vai que eu to varrendo.” Prof. Dora diz para as crianças do tapete, enquanto varre [tom alto]: “Licença! Licença! Fulano, dá licença, deixa a tia varrer...” Enquanto isso prof. Tasha pede para as crianças que estão no chão, fora do tapete irem para o tapete. [vai conduzindo-as com leve toque na cabeça, pega um menino pela mão e o leva para o tapete dizendo [tom normal]: “Vai pro tapete que eu tô va-rreennn-do!”. Agora a professora Tasha manda todas as crianças para fora para que terminem de varrer. [‘Fora’ significa no solário]. “Vai todo mundo lá pra fora brincar” [tom normal]. Ela conduz algumas crianças pressionando sua mão levemente nas costas, cabeça ou ombros das crianças. [...] Em seguida professora Tasha chama e vai buscar as crianças para a sala dizendo que vai colocar um DVD. Na sala, Nico está de pé no tapete e começa a gritar e pular, olhando em direção à TV. As crianças ficam olhando-o. A professora Tasha pergunta [tom normal]: “Ô Nico, Nico, por que tu ta gritando”? Ele resmunga ‘Gami Bé’. A professora diz: “Ah, pra ver o Game Bear? A tia já vai botar, per aí...”. Agora Bruce também grita. Bela pula. As crianças estão na expectativa do desenho. Ficam olhando a professora colocar. Colocado o DVD, algumas crianças olham e dançam/pulam no tapete. As outras chegam e se juntam às demais. Alguns pulam e gritam. A professora Tasha diz, fazendo gestos com as mãos: uma mão apontando para seu ouvido e outra para a TV: “Ei! Ouve, ó, ó...”. As crianças continuam gritando. Agora professora Dora diz: “Ó, não ta dando pra escutar! Não grita! Ó é pra dançar, não é pra gritar!” [o tom é alto, mas mais por causa da música que está alta]. Nisso a música muda. Algumas crianças se desinteressam, saem do tapete. Chutam uma bola e brincam com balões que estão sendo enchidos pelas professoras. Algumas crianças pedem balões e outras apenas olham, desejando, mas não se aproximam. A professora Tasha pergunta a um menino, [em tom alto]: “Quer balão? Quer? Então fala: Quero!” [e quase grita]: “Vocês tem que falar, como é? Em casa vocês falam! Ai, ai, ai...”. E entrega um balão para ele. As crianças brincam pela sala com os balões. Pepê está brincando com o balão e pressiona contra o corpo, caminhando. O balão estoura. [o menino se assusta, sai com o olho arregalado, balançando as mãos A professora Tasha diz alto: “Ó! Tinha que ser, né.... tinha que ser o Chaves!” O menino senta num cantinho perto da mesa usada para trocar fraldas, sobre a qual está o colchonete e as duas professoras sentadas. Em seguida ele levanta, pega o balão estourado, olha a TV e coloca o balão na boca e assopra como se fosse enchê-lo novamente. Constata que não dá. Leva até as

professoras. Pede para encher. Elas dizem que não dá. Não tem mais. Ele sai e tenta brincar com os amigos que tem balões, mas não deixam. [...]

As professoras começam a troca de fraldas. As crianças são chamadas pelo nome e às vezes buscadas pela mão. Simultaneamente as professoras trocam as fraldas revezando as crianças: entram no quartinho, pegam a mochila da criança, chamam a criança, deitam-na no trocador, lado a lado e trocam a fralda. Enquanto isso as demais brincam por ali e no solário. [acabou o DVD]. As professoras começam, a lavar as escovas de dentes deles na pia [uma pia grande, como as de cozinha]. Nico sobe em uma cadeirinha que está encostada na pia e fica olhando. Isadora se segura na pia e se ergue na ponta dos pés para ver também e Branca sobe na motoca, fica em pé e se segura na pia. As professoras saem da pia. Bruce e Minie chegam de motoca. Sobem sobre sua motoca para olhar a pia. Bruce está sobre a motoca e fica de pé. Pepê se aproxima e quer sentar na motoca. Tenta sentar, Bruce o empurra. Pepê que revida com um tapa e continua insistindo em sentar na motoca. Professora Dora chama o nome dos dois alto. Professora Tasha fala alto, [zangada]: “Pepê, para. Para já se não eu vou te botar de castigo! Coisa feia, bater no amigo! Hãh! Hãh!” Algumas crianças pedem água. Prof. Dora pega os copos individuais e dá água para os que pediram. Professora Tasha começa a colocar fronhas nos travesseiros e esticar os colchões no quartinho de dormir. Manda as crianças brincarem lá fora para que ela possa arrumar o quarto de dormir. Professora Dora pega as agendas das crianças, faz anotações e cola um recado. As crianças estão dispersas. Umas no solário, umas na sala. Branca vai até a porta de saída, se encosta e fica de cócoras de cabeça baixa por uns dois minutos. Isadora e Minie vão até ela. Ela levanta. Isadora e Minie saem de mãos dadas e vão para o quartinho. Branca vai atrás delas. Bela e Bruce estão batendo com um brinquedo sobre a mesa, próximos de Dora. Ela pergunta suavemente: “Quem ta batendo?”. Bela responde que é o Bruce. Dora olha e diz que são os dois. Eles param. Tasha entra na sala perguntando firme: “Quem ta batendo?” Olha para Bruce e diz [tom normal, mas zangada]: “Ah! De novo, Bruce? Eu vou mandar um recado para tua mãe. Sai daí.”. Vai ao quartinho e manda as meninas saírem de lá: “Pra fora as três. Já! Não é para entrar aqui dentro.” Tira as meninas, entra e fecha a porta. As três ficam tentando abrir a porta. Desistem e saem. [em quinze minutos seguirão para o almoço].

CRECHE III: PROFESSORA BIBIANA

Primeiro dia: diário de campo

Há um cartaz colado em uma das paredes da sala de aula com seis figuras que são desenhos de rostinhos de meninas com expressões diferentes. Embaixo de cada uma está escrito o nome de uma emoção: “chorando”; “triste”; “zangada”; “assustada”; “sorrindo”; “pensativa”.

Também nos cabides onde se penduram as lancheiras há uma foto de cada criança da turma e, acima da foto está escrito uma emoção: “assustado”, “feliz”, “zangada”, “chorando”, “pensativo”, “bravo”, “assustada”, “triste”. “Pensativo” é o mais frequente (4), de uma turma de 13.

Algumas crianças estão dormindo, mas são acordadas porque é hora do café. Crianças na fila, ainda dentro da sala, para irem tomar café: Kira: “Tia, ele tá cuspidando em mim!”. Professora Bibiana: “Não faz isso, é muito feio, é nojento” – fala com tom “normal”.

Após o café formam nova fila, em volta de um bichinho de pelúcia longo, uma espécie de minhoca, cobra, chamada de Jubita, para retornarem à sala. Todos são conduzidos à parte da sala de aula onde dormem. Sentam-se pelo chão. Professora Bibiana: “A Tia tem uma surpresa! Do que vocês têm medo?!” Bady diz que tem medo de bicho feio. Professora Bibiana senta em frente ao grupo com uma caixa no colo. Diz que ali dentro tem uma ave. Kira está curiosa, mas receosa. Se aproxima da caixa mas, na hora de colocar a mão no buraco da caixa recua. Professora Bibiana: “Aqui dentro desta caixa tem uma ave que tem duas asas, mas não voa”. Juno diz que quer ver. Aproxima-se da caixa, direcionando o olho ao buraco da caixa, mas a Professora tira a caixa. Pega a mão dele e vai direcionando-a ao buraco da caixa. Ele puxa, retirando a mão, rindo... (medo X riso).

[Professora Bibiana faz algumas perguntas na tentativa de que se lembrem de uma história que havia lhes contado há alguns dias. Eles vão falando nomes/personagens e adivinham].

Após a história vão para o “solário”, uma área cercada acoplada às salas de aula. Trata-se de um espaço que mede aproximadamente cinco metros por quinze de comprimento e é compartilhada com as crianças da sala ao lado, da creche 1, entretanto, cada uma tem um horário para uso. As crianças brincam com as motocas e no interior de uma casinha de madeira. Jano chora, caminhando e procurando pela professora que havia entrado na sala. Ela o vê e pergunta o que foi. Jano diz que Juno bateu nele. A professora diz: “Diz para ele não

bater mais!” A vai até o colchonete onde Juno está deitado e bate com a mão no bumbum dele. Cada um vai brincar com outras coisas. [Este foi o modo que ele entendeu de dizer ao colega para não lhe bater mais: se me bate, eu te bato, não me bate mais.]

Duas meninas, Kira e Val. Val está em uma motoca. Kira senta sobre a motoca, na frente de Kira. Kira quer que Val saia. Pede para mim que a retire. Eu não reajo. Ela pede à estagiária (E). E diz: “Eu conheço Val – ela não vai sair!” Kira insiste que ela saia. E diz: “Esta motoca é da Kira. É tua, né, Kira?”. “É” – diz Kira. Então a Estagiária tira Val da motoca que sai chorando alto, sem lágrimas. Um choro de reclamação.

No parque: Juba esbarra em Bil, que cai e fica chorando. Professora Bibiana se aproxima: “Não foi nada, o amiguinho não viu.... Ai, que feio! Um príncipe chorando! Não chora....” E o leva pela mão para que a Estagiária vá lavar a boca dele – suja de areia pela queda.

[...]

Professora de uma classe vizinha: “Tia Bibiana, a Kira bateu na Mel!”. Professora Bibiana põe as crianças Kira e Mel de frente uma para outra, fica em pé, curvada na altura do rosto delas e pergunta: “Kira, o que tem que fazer?”. Kira pede desculpas a Mel. Entrando na sala Kira comenta: “Mas se ela fizer isto de novo eu pego ela e dou um... (não deu para ouvir)”. [Mel não chorou em nenhum momento durante este evento e parecia não saber muito bem o que havia acontecido.]

Dentro da sala: Kira senta-se ao lado de Val. Pega a massinha de Val. Val chora. A professora, dirigindo-se a Kira, pergunta: “É assim que tu querias vir sentar ao lado dela [da Val]?” Kira devolve a massinha, jogando-a na mesa. Voltam a brincar.

Creche III: DIÁRIO DE CAMPO

Três crianças estão acordadas. Outras seis estão dormindo. Poli canta uma música infantil sobre comer, crescer e ficar forte. É uma menina bem magrinha. Professora Bibiana diz: “Poli, tens que cantar e comer, pois não come nada!” E a compara com a coleguinha Kira, levantando a camiseta desta: “Olha que forte, que bonita”! [Poli recua, abaixa os olhos, encosta-se na parede com sorriso sem mostrar os dentes].

[mais tarde, hora o café]. A turminha está sendo encaminhada para formar a filhinha [como a professora denomina] para se encaminhar ao café. Seguram a “Jibita”. Poli solta e vem em minha direção. A Estagiária a chama: “Poli vem segurar a Jibita senão ela vai ficar triste!” Poli volta correndo e segura a Jibita.

No café há suco de uva com pão. A opção é pão com doce e pão com margarina. Bil diz que quer pão com doce e margarina. A Estagiária, surpresa: “Com os dois? Não! Só doce primeiro; depois margarina, porque acho que essa combinação não dá muito certo”.

Durante o lanche uma criança começou a cantar uma música da “Dona Aranha” e Professora Bibiana canta junto, enquanto servia outras crianças. [Voltam para a salinha]

Professora Bibiana pede que sentassem porque ela tem uma surpresa: uma história. É a história “O passarinho sem cor”. Ele encontra um mágico e pede que lhe dê cor, pois está triste. O mágico o transforma em um pássaro azul. Ele gostou, mas logo voltou a ficar triste, pois achava que seria confundido com o céu. Voltou ao mágico... Após algumas mudanças na cor, foi transformado em um periquito e foi para a floresta. Na floresta foi caçado e colocado em uma gaiola com outros passarinhos. A Professora Bibiana pergunta: “Como os passarinhos estão se sentindo presos?” Fica um silêncio na sala e, logo, um menino diz: “Feliz!”. Professora Bibiana : “Não! Estão tristes!” Uma menina, Kira chama Professora Bibiana de ‘maluca’: “A tia é maluca!” Professora Bibiana diz a ela para não fazer assim que é feio. Que não pode falar assim com os colegas e com os professores e pergunta à menina quem é que chama assim para a Professora. Kira diz que é a mãe dela. Então Professora Bibiana diz a Kira que ela diga para sua mãe que não pode falar assim da tia nem de ninguém. [o tom da professora demonstra surpresa na voz mas é normal] [mudança de atividade]. Vão para as mesinhas pintar. Kira e Juba se pintam no rosto, próximo da boca. A Estagiária: “Juba, tu colocou tinta na boca!” Ele diz que não, olhando para baixo. “E tu também, Kira!”. Kira também diz que não, desviando o olhar para baixo. Terminada a pintura, E, G e Juba esperam para lavar as mãos que estão com tinta. Brincam entre si e fazem um “coro”: “Egooooo;egoooooooo”. Professora Bibiana chama atenção: “Assim a Tia Cristina (eu) vai achar vocês feios!”. Eles param na hora. Ela dá a eles alguns livrinhos com o objetivo de se ocuparem e se aquietarem. Bil diz: “O Jano estragou o livro e eu fiquei bravo!” (Jano amassou parte de duas folhas do livro). [formação de fila para irem jantar]. Juno bate no rosto de Jano que chora, se vira e ameaça (com gesto de mão) a bater em Juno e grita: “Seu feio!” – É acariciado pela estagiária. Professora Bibiana chama Juno, abaixa-se na altura dele e diz, em tom alto: “Tu batesse no teu amigo! Batesse? Pede desculpa!” Jano toma a iniciativa e se aproxima de Juno para receber as desculpas e é receptivo a Juno. Juno o abraça forte e Jano dá um beijo no rosto de Juno.

CRECHE III – FILMAGENS

Duas meninas acordadas conversando. Os demais ainda dormem, mas estão sendo suavemente acordados pela estagiária. Ela usa um tom de voz uniforme, brando. Arrumam-se e vão para o café. Depois do café, sentam-se no tapete da sala para ouvir história. Primeiro cantam uma música: “Boa tarde, amiguinho, como vai. A nossa amizade nunca sai! Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde, amiguinho, como vai?” A música é cantada substituindo a palavra amiguinho pelo nome de cada uma das crianças, uma de cada vez e, na última frase, a professora pergunta sempre pergunta: “E então, fulano, como vai? Feliz ou triste? Feliz, né... com este sorriso...”. Na vez de Kira: “Triste”. Professora: “Triste, com esse sorriso?”. Kira: “É porque meu pai me bateu.”. Prof: “Por quê?” Kira: “Porque eu brinquei e não guardei os brinquedos”. Prof.: “Mas ele pediu, né?” Kira: “Pedi uma vez.”. Prof.: “Só uma? Aqui a gente pede várias vezes. [...] [cantando a música]. Val, como vai? “Braba, porque meu pai não me empurrou na motoca”. Prof.: “É, não?! Daí ficou braba com o pai? Aqui a gente vai te empurrar, né?”. Quando as crianças respondem que estão felizes há um breve comentário: “Que bom, que legal”.

[momento da pintura] Kira diz que vai pintar bem rápido. A professora diz: “Bem rápido, não! Senão fica feio! Tem que pintar em volta de tudo.” Kira: “Quando eu crescer quero ser professora”. Professora: “Ah! Mas já, né... Quando a tia Bibiana não está já incomoda a turma...”. [passados alguns poucos minutos]. Kira: “E quem já terminou, Tia?”. Professora: “Tu, que já terminou e quer ser professora ajuda os amigos. Ajuda o Juno”. Kira levanta-se, se aproxima de Juno e o chama. Ele a olha. Ela diz: “Eu vou te ajudar, Juno.”

[solário]. A menina Kira segura um brinquedo. O menino Juno puxa o brinquedo mas não consegue pegar. Grita. A Estagiária puxa o brinquedo das mãos de Kira e dá a Juno. Kira se afasta. Juno, três segundos depois atira o brinquedo no chão. Se afasta, volta e o pega novamente. Segura por alguns minutos e solta. [...]. Juno arranca um brinquedo das mãos de outro menino (Jano) e corre para dentro da casinha [casinha do tipo casa de bonecas que fica no solário]. Jano fica na porta da casinha, chorando. A professora pergunta: “O que foi? Precisa chorar desse jeito só porque ele pegou o brinquedo? Deixa o Juno brincar um pouco. Ele também quer. Senão, vou tirar dos dois”.

CRECHE III – FILMAGENS

Kira trouxe maquiagem. As meninas começam a se maquiar. A Professora Bibiana está penteando o cabelo de Kira. O menino Juno pega a maquiagem, abre e mexe. Kira reclama: “Olha ele, Tia!”. Professora: “Deixa ele ver também”. Juno esfrega o dedo em uma sombra e passa em seu rosto. Professora: “Deixa ele se pintar, não tem problema, ele é

um menino, não é homem grande...”. Juno e outro menino, divertem-se com maquiagem. Juno pinta minha perna. Pinta a professora no rosto e a estagiária. E passa batom-brilho em sua boca. As meninas passam esmalte entre si e maquiagem. Passam brilho nos lábios da professora, estagiária e da pesquisadora.

[para o pátio coberto brincar na cama elástica que ficaria dois dias na escola]

[De volta para a sala]

CRECHE III – FILMAGENS

Prof. Tasha está substituindo prof. Bibiana. A estagiária auxilia.

As meninas foram penteadas e maquiadas pela professora Tasha. Todas as crianças estão no solário: correm, sobem no murinho de tijolo vazado que separa a área do solário deles do solário da sala vizinha. Mas são retirados pela estagiária que adverte que não podem ficar pendurados no muro. Juno brinca de pegar e arranha o braço em uma casinha de brinquedo que fica no solário. Juno chora. A estagiária se aproxima, olha o machucado, segurando o braço ferido de Juno e diz: “Tu fica correndo, né, cara!” Os dois amigos que corriam com ele estão observando bem de perto. A professora Tasha está sentada ali próximo. Estava conversando com a menina Val (que também estava chorando) e pergunta à estagiária onde ele se machucou e comenta: “Ah, ele bateu ali na pontinha, mas essa casinha não poderia ter a ponta...”. A estagiária sai para buscar gelo para colocar no arranhão.

Professora Tasha diz à Val, que chora esfregando os olhos: “Val, vai sair toda a tua maquiagem, filha....” Val vai para o colo da professora. As duas conversam. A professora pergunta: “Por que que tu tá triste?”. Ela diz em tom baixo, sussurrado, que quase não se entende: “Por causa da minha Hello Kit”. Professora: “Cadê a tua Hello Kit, quem pegou?” Val: “O Zoli...” Professora: que filma a menina no celular enquanto faz esta conversa: “Ai, ai, ai, Zoli... devolve a Hello Kit dela... Ela é tua filha? [a menina balança a cabeça concordando. Está com o cenho franzido, braços cruzados] Como é que tu faz ela dormir? Val [sussurra]: “No bercinho”. E continua conversando, perguntando se põe a boneca no colinho, se canta para ela dormir, que música ela canta.... E pede que a menina cante a música. [neste momento a estagiária chega com gelo, comentando que foi difícil conseguir gelo nesta escola].

Juno tenta escapar do gelo que a estagiária está colocando em seu braço. Ele foge. Ela vai atrás. Não houve conversa nem aviso de que seria colocado gelo.

Professora Tasha agora chama atenção de várias crianças que estão por ali disputando as motocas. “Tu não bate no teu amigo” Eu não quero ninguém batendo aqui! Ai, ai, ai. Quero pegar alguém batendo aqui.” Chama duas crianças, pergunta seus nomes e diz

“Fulano, não bate no Juno. Não é para bater. Não é para bater em ninguém que eu to vendo daqui. Quem bater vai ficar sentado aqui do meu lado.”

Diz à Val para ir brincar junto com os amigos no barco. O barco é um tapete grande que está ali ao lado da professora, em frente à porta de acesso à sala. Várias crianças estão sobre ele. Val está sentada. Um dos amigos pisa sobre um dedo da mão dela. Imediatamente ela chora alto. A professora Tasha a compara com uma menina que é sua aluna na outra turma: “Ô Belinha II”. A menina mostra os dedos para a professora e a professora diz: “Não. Manhosa não, a Tia Tasha não gosta...” Ela volta a brincar, troca de lugar no barco. De repente ela levanta, sai andando rápido e dizendo que não quer mais brincar. Kira se aproxima dela e conversa algo inaudível. Val, que está de pé, de braços cruzados (emburrada) descruza os braços e sai imediatamente, falando: “Eu não quero mais brincar contigo.” Professora: “Ai, Val, que feia! Mas isso é muito feio! Porque tu não vai brincar com ela?” Val: “Porque eu não quero!” Professora: “Porque eu não quero, não! O que que ela te fez?” [pausa, mas não há resposta.] A professora continua: “Que coisa feia, uma menina tão bonita chorando....”. Kira, que está próxima de Val, se aproxima da professora e diz que não fez nada. A professora concorda. Val permanece de braços cruzados e agora soluça um choro. A professora diz: “Brinca direitinho com os amiguinhos, que coisa mais feia...” A professora está conversando com Kira sobre a maquiagem dela e chama Val para tirar foto. Val: “Não quero”. Professora: “Manhosa, ai que feia” Só porque eu ia passar mais batom na Val, ela ia ficar mais bonita...” [A expressão de Val muda. Ela olha para professora com olhos arregalados e ainda soluça. Uma lágrima escorre, ela lambe, olha para baixo]. Kira chama. A professora diz para deixar. Se ela não quer, deixa ela.

As crianças acham outro tapete. Agora são dois barcos. Brincam de entrar no mar, brigam pelo barco. A professora está conversando com a estagiária e comigo sobre um dos meninos que é suspeito de autismo.

Professora Tasha diz: “Não quero empurrar e não quero bater em colega. Se bater vai ficar aqui sentado do meu lado. Olha aqui a cadeira aqui, ó... Eu boto na cadeira!” [crianças brigam por espaço no tapete. Um menino ameaça chutes. Chuta, mas sem bater em ninguém. A professora chama crianças pelo nome e diz para pedirem licença.

Juno e Val estão sentados frente a frente sobre o tapete. Val não o quer por ali. Empurra com as mãos. Ele se arrasta se aproximando, em frente. Ela tenta afastar com os pés. Encostam pés com pés. Movimentam pés com pés, começa um atrito rápido. Juno chuta a perna de Val. Ele grita e recua. Ela chora. É amparada pela amiga Kira. A professora vai

buscar Juno pela mão [que já correu dali]: “Vem cá. Vem cá comigo. Vem Val.” A professora volta para o lugar onde estava, se agacha, coloca as duas crianças de frente. Diz para Juno: “Dá um abraço na tua amiga. Não bate mais na tua amiga. Olha aqui para mim. [ele olha e ela, com o dedo em riste diz]: Não bata. Não pode bater. Dá um abraço na tua amiga.” E pressiona a mão nas costas de cada um aproximando-os para o abraço. O menino abraça a menina, mas ela permanece rígida, com os braços abaixados. A professora diz para dar um beijo na amiga. Ele dá um beijo no ombro, na camiseta, já que a menina vira para o lado e faz uma cara de quem não está concordando. A professora levanta. Eles saem.

Por cinco minutos quatro crianças brincam em um dos tapetes, entre elas Juno e Val. Brincam de correr ao redor do tapete e sentar. Levantam, correm e sentam, como se estivessem brincando de dança das cadeiras. Brincam tranquilamente. A professora e estagiária não interagem neste momento. Talvez tenham percebido, mas não manifestaram nada a respeito. Nem com as crianças, nem entre si. As demais crianças estavam em brincadeiras mais solitárias – três na motoca, duas na casinha e três em outro tapete, mexendo em brinquedos.

CRECHE III – FILMAGENS

Ao voltarem do lanche a professora pede para todos sentarem no chão que vai contar uma história de natal. [Fala em tom de surpresa, de exclamação]. Senta em uma das cadeirinhas das crianças, de frente para elas. Conta a história de um menino que dormiu de tão cansado que estava de brincar. AS crianças perguntam do que ele brincou. Ela responde que brincou de bola, de atividade, de um monte de coisas. Um dos meninos completa: “De esqueite...”. A professora diz que não, “De esqueite não porque ele era muito pequeno e esqueite é perigoso porque o esqueite pode ir e ó, a criança cair e puf, com a cabeça no chão. Ele não brincava de esqueite. Esqueite é quando é maiorzinho um pouquinho. Esqueite é muito perigoso”. Uma menina levanta e diz para professora: “Olha o meu tamanho”. Professora: “Tá bem moça, né!”. Um menino que está mais atrás diz, levantando o dedo: “Eu também já fiquei moço”. A professora não houve, segue contando a história. Ele se levanta, vai até ela e diz: “Ô Tia, eu fiquei moço...” Ela diz, enquanto ele volta para o lugar: “É, tá bem moço também”. Volta a contar a história do menino que dormiu e sonhou que foi a uma loja de brinquedos onde havia vários brinquedos e anõezinhos ajudantes do papai Noel. A maioria das crianças ouve com atenção. Jano e Mel estão sentados lado a lado. Mel aperta as bochechas do rosto de Jano. A professora vê e chama atenção falando o nome deles em voz mais alta. Eles olham e param. Mel se aproxima dele e beija. A professora chama o nome dele; pede para a estagiária sentar

ao lado dele. A estagiária senta no chão atrás dele e o chama para perto. Ele se encosta nela, como se estivesse no colo. A Professora Bibiana egue contando a história. Diz que os anõezinhos deram corda nos brinquedos e lês começaram a se mexer, andar sozinhos. [As crianças estão olhando fixamente para a professora com os olhos arregalados]. A professora pega um brinquedo de corda e mostra o que é a corda e como funciona. As crianças se movimentam em direção a ela, querem ver/tocar no brinquedo, mas ela diz que agora não e guarda no bolso. Diz que depois da história deixará que eles vejam. [a professora mostra ilustrações da história, erguendo o livro em suas mãos]. Termina essa história ela anuncia que tem outra, mas que antes vai mostrar uma coisa. Pega uma caixa de papelão revestida de serragem e apresenta como um estábulo. Explica que o estábulo é o presépio. Que estábulo é onde os bois e vacas dormem. E que é o lugar onde nasceu o menino Jesus. Pede para lembrarem-se da história que ela contou: “Lembram que a Professora contou que a Maria, mãe do menino Jesus estava bem barriguda e caminhou, caminhou, para achar um lugar para dormir e não encontrou, não tinha nenhuma casa perto daí achou um estábulo e ganhou o menino Jesus. Hoje vocês vão pintar os animaizinhos do presépio. Mas antes a Tia vai contar uma história dos animais.” A professora pega um livro de história ilustrado, colorido e começa a contar a história. Vai dialogando com as crianças [em tons diferentes, de suspense, surpresa, de exclamação, conforme as figuras] sobre que animal seria aquele que está comendo feno, etc. As crianças participam, respondendo e, curiosas, pedem para abrir para ver se acertaram [as figuras ficam cobertas por partes do próprio livro]. Terminada a história a professora diz: “Agora nós vamos pintar os animaizinhos que fazem parte da história do menino Jesus. Vamos sentar para pintar!” [Diz, convidando-os].

As crianças sentam-se animadas ao redor da mesa. São distribuídos giz de cera. As crianças pegam um giz, sorriem, conversam, riscam na mesa. A professora distribui uma figura para cada um. Jano ganha a figura do anjo. Ele não quer. A professora diz: “Esse é o anjinho, é pra gente colocar em cima da casinha do menino Jesus.” Ele repete que não quer e olha para a figura do boi que está com Zoli, ao seu lado. A professora diz: “Então troca com ele, Zoli...” [mas Zoli já havia dito que queria o boi quando estavam distribuindo as figuras]. Zoli não briga pelo boi. Jano pega e começa a pintar, mas Zoli não quis o anjo. Fica riscando a mesa, põe o giz na boca e olha os amigos pintarem. A professora diz [voz em tom suave]: “Pinta o anjinho, Zoli... Então não quer pintar o anjo pinta a estrela pra Tia. Ó pinta a estrela pra gente colar lá em cima da casinha do menino Jesus.” Zoli pega a figura. Segura a figura com a mão direita, erguendo-a da mesa e risca suavemente com a mão esquerda, desinteressado. A Professora Bibiana e aproxima, mas está do outro lado da mesa. Inclina-se e

diz [baixinho]: “Pinta Zoli... Aí quando a mão e chegar a tia vai dizer: Ah! Hoje o Zoli não quis fazer o trabalhinho...” Ele abaixa a figura colocando-a sobre a mesa. A professora continua: “Ó pinta com uma cor bem linda, pra gente colar lá na casinha do menino Jesus” [apontando para o pote com o giz de cera. O giz que ele tem na mão é preto e no pote há um verde e um azul, mas perto das outras crianças há potes com outras cores]. Ele olha para o pote próximo a ele, mas resolve permanecer com o giz que já tem. Começa a pintar a estrela de preto. A professora: “Isso, bem bonito! Depois a Tia vai recortar e vai colar lá”. A professora dirige-se a outras crianças e vai elogiando o trabalho delas. Enquanto pintam as crianças falam, olham o desenho umas das outras. Zoli parou de pintar, virou a figura e está comendo o lápis de cera. A estagiária vê e diz para professora. A professora, que está conversando com um moço que veio trazer água diz: “Ah, se ta comendo o giz de cera então tira, tira o potinho e ele não pinta mais...”. A estagiária retira o pote dele. Ele pega um giz do pote da coleguinha que está ao lado dele. Risca sem vontade a figura, para e fica brincando com o giz, risca a mesa, rola em direção a outros amigos que também entram na brincadeira. A professora pergunta se terminaram e vai recolhendo as figuras. Agora vão brincar no solário.

[...]

Fred pega o brinquedo que estava com Jano. A professora não viu. Jano chora. [Jano fala chorando]: “Ô Tia xxxdsdffdfdf” [ficou inaudível]. Ele vai até a professora, que está sentada ali próximo. Ela pergunta [interessada]: “Que que foi?” O menino fala chorando e apontando para Juba, que está caminhando para perto dele segurando o brinquedo. Ela estende o braço direito em direção a Jano para que se aproxime dela e diz: “Eu não tô entendendo nada”. Ele se aproxima mais. Ela diz [balançando o braço com a mão esquerda com a palma para frente na vertical]: “Primeiro para de chorar. Agora conversa comigo.” [inclina o corpo para frente e olha no rosto do menino]. Ele diz, [ainda choromingando]: “O Fred tirou de mim o carrinho...”. Professora: “Ah, então o Fred devolve”, diz ela [tom normal, mas de ordem, olhando para Fred que já está ao seu lado esquerdo e pertinho de Jano]. O menino devolve imediatamente. Jano pega o carrinho e sai. A professora diz olhando para Fred: “Não se faz assim. Pede emprestado.” O menino embarca em uma motoca que está ali e sai andando. Ao mesmo tempo Mel [que ainda estava na sala pintando] mostra a figura que ela pintou para a professora. A professora pega a figura, sorri para a menina e diz: “Que linnndooo”. Levanta e vai guardar a figura na sala. [...] As crianças brincam de pegar, de motoca, de carrinho...

Uma estagiária de outra sala que está passando a tarde nesta [não sei porque, pois a estagiária desta sala também está presente] entra na sala e pega um estojo de maquiagem. Senta-se em uma cadeirinha do solário. As meninas vêem a maquiagem e se aproximam empolgadas. A estagiária diz que devem ir brincar que depois ela chama uma de cada vez. Começa maquiando os olhos de Daia que está ali perto. A estagiária comenta: “Ai, meninas vaidosas...”. Daia diz, [sorridente]: “A minha mãe vai ficar loca... que eu pintei o olho...”. A estagiária ri e diz: “Mas foi ela quem trouxe, ela disse pra maquiar vocês...”. A professora está observando as outras crianças brincando por ali. [...] Juno empurrou Bady, que estava na motoca. A motoca virou e Bady caiu. Fica deitado de bruços no chão [e ensaia um chorinho mas logo para]. A professora diz [alto]: “Não foi nada, não foi nada!” [ele começa a levantar] Ela continua: “É um moço fofo, pronto! Não foi nada!” [ela está falando enquanto Bady vem em sua direção olhando/querendo mostrar que o cotovelo arranhou]. Diz ele, mostrando o cotovelo para ela: “Machucou aqui...” [choruminga baixinho]. Chega perto dela ela olha e diz que não foi nada. Ele sai dizendo: “O Juno me empurrou...”. [...]

Dois meninos e duas meninas estão observando uma mosca que pousou em um dos tijolos vasados do muro que separa um espaço do solário do espaço de outro. Kira está com um chinelo na mão. Aproxima da mosca com intenção de matá-la. Pergunta para a Professora Bibiana e pode matar a mosca. A Professora Bibiana e aproxima: “Não mata! Não mata o bichinho! Deixa, o bichinho já vai embora, deixa. Põe o chinelo no pé.” Mais crianças de aproximam. Kira ameaça, aproximando-se mais com o chinelo: “Vou matar!”. Professora: “Não! Olha só! Psiu! É maldade isso. Deixa o bichinho...”. Kira olha para o seu chinelo em sua mão, de cabeça baixa. A mosca voa e pousa no chão. [...]

As crianças sentam no chão, próximas da professora que também está no chão. Um menino brinca de carrinho empurrando o carrinho no braço da professora [fez o braço dela de estrada]. Ela participa: “Sobe o morro, sobe...” Kira quer o brinquedo que está com Daia. Tenta pegar. Daia recua e se recusa a dar o brinquedo dizendo que é dela. Kira levanta e fala para a professora: “Ô Tia ela tá com o meu...”. A professora diz [tom normal]: “Ei! Ela vai brincar um pouquinho depois ela te devolve, tá!” [olha para Daia e diz]: “Depois tu devolve para ela, tá? Se não o que vai acontecer, a Tia Bibiana vai guardar...” Nesse momento Jano oferece um carrinho para Kira. Daia fica de cabeça baixa olhando o brinquedo. Kira não quis o carrinho. Abaixou a cabeça e saiu dali chorando. Foi para dentro da casinha. Jano foi atrás dela. Passou-se um minuto e ele saiu. Ela saiu também. Foi até a professora, que ainda está rodeada de crianças e disse: “O Tia agora ela pode me dar o brinquedo...”. [Daia embarca na motoca e sai dali com o brinquedo na mão. A professora diz à Kira: “Mais um

pouquinho, ta...”. [...]. Passados alguns minutos as meninas voltas a disputar o brinquedo. A professora chama as duas: “Vem aqui todas duas que a Tia Bibiana quer ver quem ta falando a verdade. Vem aqui.” [ela está sentada no chão. As meninas estão de pé]. A professora olha no rosto de Kira e diz: “Olha bem pra Tia Bibiana. Se mentir o coração vai ficar escuro e aí o menino Jesus vai ficar triste...”. A menina imediatamente diz, “Tia, é meu...” . Professora: “Se tu mentir o menino Jesus vai ficar triste e o papai Noel não vai trazer presente. [Continua, em voz mais alta e com o brinquedo na mão] Então faz assim, ó, todas duas tão dizendo que é de vocês, né... a Professora Bibiana vai guardar. Quando a mamãe de vocês chegar, o papai, pra buscar vocês a Tia Bibiana vai perguntar de quem é [Kira começa a chorar alto, sentada em uma cadeirinha ao lado da professora] então a Professora Bibiana vai guardar lá dentro pra não dar briga...” [Daia está de frente para a professora, em pé, mexendo as mãos e olhando o brinquedo]. Kira diz [chorando]: “Ô Tia, tu guarda na minha mochila!”. Professora olha para ela, [faz gestos com o dedo que não está em riste, mas faz o mesmo movimento] e diz: “A Tia Bibiana vai guardar lá em cima. Quando o teu pai chegar eu vou perguntar pro teu pai se é tua [vira-se para Kira]e vou perguntar pra mãe da Kira de é dela. Tá bom? De quem tiver falando a verdade a Tia Bibiana vai devolver pra levar embora [Kira choruminga]. A professora entra na sala e guarda o brinquedo. Pega um jogo e volta para o solário. Convida quem, quer brincar de fazer par. Senta no chão, próximo da casinha. Espalha o jogo sobre o rolo de fio, fazendo-o de mesa. Explica que é um jogo de fazer par e dá um exemplo. Todas as cartinhas estão viradas com as figuras para baixo. As crianças devem virar uma e depois outra. A intenção é que memorizem onde estão as cartinhas que podem formar par: galinha-galinha; cachorro-cachorro, etc. É a vez de Bil jogar. Ele olha as cartas, morde o lábio, sorri... A professora diz: “vamos ver se o Bil vai acertar...” Ele coloca as duas mãos na boca, tapando-a, e inclina a cabeça para cima. Vai retirando devagar enquanto a professora fala: “Se não acertar não tem problema... vamo tentar, vai...”. Ele sorri [com as mãos no queixo]. Ele vira duas cartas ao mesmo tempo. A professora diz: “Isso! A galinha e o... cachorro.... [ele cobre os olhos com a mão direita] não fez par...”. Ele disse [apontando para as cartas viradas]: “Tia, não dá, não dá... tinha que achar outro cachorro...”. Professora [carinhosamente]: “Depois tu acha, né...”.

CRECHE III – FILMAGENS

As crianças estão sentadas envolta da mesa, dispostas em dois grupos de cinco crianças. Cada grupo brinca com um quebra-cabeças grande. A estagiária está com eles. A professora foi até a direção. Há disputa por peças e uma das crianças rasga uma das peças. A estagiária encerra

a brincadeira de um dos grupos: “Pronto, acabou-se. Todo mundo botando aqui na caixinha.” [o tom é baixo e não aparenta zanga. As crianças ficam paradas, quase sem ação]. Enquanto isso vai recolhendo as peças e guardando em uma caixinha. Pede a peça que está com um menino. Diz: “Ninguém vai brincar sozinho. Ninguém mais vai brincar com isso aqui, já rasgaram! Que coisa feia”. Uma das meninas está de frente para a estagiária, que está debruçada sobre a mesa recolhendo as peças e repete a mesma frase, guardando as pecinhas: “coisa feia...”. A estagiária intervém, em tom de repreensão: “Não imita a Tia, que coisa feia. Isso que é coisa feia!” Uma outra menina fala: “Eu não rasguei” e outra: “Coisa feia, é, Tia fulana.” As crianças do grupo que ficou sem o brinquedo dispersam. Duas delas se aproximam do outro grupo. Um menino do grupo que perdeu o brinquedo diz: “Eu não rasguei, Tia, eu não rasguei”. [as crianças estão conversando sobre o jogo, uma diz que encontrou a peça que se encaixa em dado lugar, uma tira a pecinha da mão de outra, que grita. A estagiária diz ao outro grupo: “Se eu ver alguém... Heim!” Não termina a frase porque uma criança grita estridentemente na disputa de uma pecinha. O “Heim!” da professora é agudo e zangado. Entra a professora da turma, Professora Bibiana [tom de lamento, mas voz com energia]: “Ai, que triste que eu fiquei agora, Bady....Por que que tu fez isso?” O menino Bil diz: “Eu também fiquei titi [triste]”. A professora continua: “Que coisa, né... um jogo tão bonito, né, Bil... ôôô” [A professora refere-se ao menino Bady pelo fato de ele ter rasgado uma pecinha]. Bil sai de seu lugar e senta na ponta da mesa. [Dirigindo-se ao menino Bil [Bil], mas falando para todos, diz a professora]: “Mas olha só, o Bil está sentado no lugar errado! [exclama, mas em tom normal, referindo-se ao menino Bil que está sentado sobre uma das mesas, na ponta, pernas abertas, escorando-se com os braços para trás do corpo]. [Ele fica corado e balança as pernas, com um sorriso sem mostrar os dentes, como se estivesse... “sem graça” – envergonhado]. Ela se aproxima dele e, em pé, com as mãos na cintura pergunta: “Onde é para sentar?” [o menino permanece sentado, mas cruza o braço esquerdo sobre a barriga e o direito, sobre o esquerdo, passa por cima da perna direita e a mão fica suspensa no meio de suas pernas. Ele sorri e responde à professora em tom baixinho]: “Aqui...” [referindo-se à mesa]. A professora [tom suave]: “Ãh?! Não... pode descer. E a dona Val, também.” [Atrás dele a menina Val se esgueira sobre a mesa, quase subindo.] [Agora a menina sentou sobre a mesa e Bil ainda não desceu]. Professora Bibiana diz [ainda em tom suave]: “Val, desce da mesa, por favor. Desce, Bil.”. A professora anuncia que vai contar uma história. [As outras crianças estão espalhadas pela sala mexendo em brinquedos e duas brincam com peças do quebra-cabeças]: “Ó, agora a Professora vai contar uma história, vamos nos sentar...”. [As crianças vão sentando nas cadeirinhas, a professora Bibiana vai organizando-as. Restaram

sobre a mesa algumas pecinhas de quebra cabeças do outro grupo. Algumas crianças estão ainda brincando com o quebra-cabeças, dentre elas, Bady. A estagiária diz em tom suave para guardar, porque ele já estragou uma pecinha. Olha para o menino Jano e pergunta/constata, também em tom suave, que ele estragou um pecinha, pois estava segurando uma peça rasgada. Ele explica que Bady puxou da mão dele. A estagiária relata à professora que fala, zangada: “De novo, Bady, que feio, estragando o brinquedo.... a Tia não gosta assim. A Tia fica bem triste com o Bady”. Duas crianças repetem: “Eu também”. [Bady não olha para ninguém. Fica olhando a estagiária recolhendo as peças.] A professora dirige-se a todas as crianças dizendo: “Lembram quando a Tia começou a trabalhar o meio ambiente, a gente fez essa arvorezinha aqui, ó... lembra? [mostra uma folha de papel sulfite onde há uma árvore pintada pelas crianças] Ei, psiu!!! [algumas crianças falam com outras fazendo barulho] Essa arvorezinha era da onde, essa árvore? Várias crianças respondem ao mesmo tempo com palavras diferentes: floresta, mata.... E a professora: “Da história do.... [espera para responderem e repete a resposta e fala em voz alta]: João e Maria! Então hoje, a Tia vai contar... para fechar a história... por que hoje, o papai Noel vai passar lá na floresta onde moram João e Maria. A Professora vai começar a contar a história, ó. E hoje vocês vão levar embora a arvorezinha... com o papai Noel, ó... [mostrando uma folha de papel com papai Noel para colorir] que é o papai Noel que vai passar lá na floresta do João e Maria. E a professora começa a história: “Era uma vez... [muitos balbucios das crianças]. Era uma vez... num lugar bem distante daqui.... moravam duas crianças. Bem pobrezinhas, bem pobrezinha, moravam numa casinha bem pequeninha lá no meio das árvores. Os nomes deles eram João [e algumas crianças falam junto com a professora] e Maria. E o papai deles era lenhador. O que que é lenhador? Ele cortava as árvores para vender, para ganhar um pouquinho de dinheiro [interrompe para chamar atenção de dois meninos que ainda estão mexendo em pecinhas do quebra cabeças que continua sobre a mesa. Diz: Daqui a pouco a Tia vai tirar....] para comprar comidinha para o João e a Maria poderem comer e o papai também. [Uma criança pergunta: e a mamãe deles?A professora responde] A mamãe deles já tinha morrido e aí o pisinho deles criava eles sozinho. Ai, um dia o papai deles foi viajar e conheceu uma outra mulher. Começou a namorar e se casou com ela e aí essa mulher [nisso as crianças começam a perguntar “por que? Por que?”] ficou sendo a madrasta do Joãozinho e da Maria. Por que o papai não podia ficar sozinho cuidando do Joãozinho e da Maria. Ele tinha que sair para trabalhar e as crianças não podiam ficar sozinhas. Aí ele se casou com outra mulher e ela se tornou a madrasta deles. [todas as crianças agora prestam atenção à professora. Algumas estão com a boca entreaberta]. É a pessoa que fica no lugar da mãe, que cuida... Então todo dia o papai ia para

floresta para cortar árvores e João e Maria ficavam ali pela casinha brincando com os animais... é... lá tinha cachorrinho, tinha galinha, tinha patinho, tinha tartaruga [as crianças dizem nomes de outros animais], tinha gatinho, tinha vários animais. Era muito legal. [Uma criança pergunta se lá tinha zebra. A professora:] Zebra? Zebra não, zebra é lá bem mais longe. Lá tinha uma lagoa cheia de peixinhos que o João e a Maria iam só na beiradinha, que o papai pescava peixinhos para eles comerem.. Aí o que que aconteceu, o papai não conseguia mais vender as madeiras que ele cortava, aí não ganhava mais dinheirinho e começou a faltar comidinha na casa do João e da Maria. Aí eles começaram a ficar magrinhos, tinham fome... tinha dias que eles não tinham nada para comer. A madrasta, bem preocupada, disse assim para o pai do Joãozinho e da Maria, eu tive uma ideia, quando você for lá cortar lenha, nós levamos o Joãozinho e a Maria e deixamos eles lá no meio da floresta... quem sabe passam algumas pessoas e levam eles para casa e dão comidinha para eles comerem [hoje há nove crianças e só uma delas parece não estar prestando atenção. As demais estão com expressões de espanto ou curiosidade]. Aí o papai não queria fazer isso, porque afinal de contas o papai gostava dos dois filhos, né... mas aí a madrasta começou a dizer assim, mas daí não tem mais nada para essas crianças comerem, o que que nós vamos fazer. Daí o pai disse, ta bom, então vamos. Aí o sol se escondeu, desapareceu, ficou escuro e eles foram dormir. No outro dia, bem cedinho, quando o sol começou de novo a aparecer, a nascer o sol, começou a ficar claro o dia, o papai foi lá acordar o Joãozinho e a Maria e disse crianças vamos, vamos, hoje vocês vão trabalhar com a gente. E o Joãozinho e a Maria ficaram felizes da vida. Mas como Joãozinho era muito esperto, ele tinha escutado a conversa do pai e da madrasta e ele escutou, quando a madrasta disse para o papai que ia levá-los e deixá-los lá. Aí, o que que o Joãozinho fez, enchei os bolsinhos de pãozinho. Aquele pão seco, que a madrasta deu para ele comer e ele não comeu. Ele encheu os bolsinhos porque, no outro dia, quando eles estivessem indo para a floresta o que que ele quis fazer? [ela dirigiu a pergunta às crianças e algumas responderam, mas ficou inaudível] e aí eles foram. O papai e a madrasta mais na frente e João e Maria atrás e eles foram jogando, jogando o pãozinho [a professora conta essa parte da história de pé, fazendo o gesto de jogar as migalhas. Todas as crianças fixam olhar e ouvidos na professora] o caminho era bem longe, bem longe. Eles caminharam, caminharam, caminharam, longe, longe, longe... e chegaram láaaa no meio da floresta. E aí o que que aconteceu, o Joãozinho e a Maria ficaram lá e o papai e a madrasta foram embora. Disseram para eles que iam cortar árvore mais na frente um pouquinho, que era para eles ficarem ali sentadinhos que eles já vinham. E aí o papai foi bem triste embora, bem triste porque Joãozinho e a Maria ficaram lá. [cinco crianças mexem-se nas cadeiras, ficam irrequietas] O

Joãozinho lembrou que tinha deixado os pãezinhos no caminho. Quando viu que estava sozinho com a Maria disse, não se preocupe, nós vamos voltar pra casa. Eu já sei o caminho de volta. Vamos lá comigo. Aí foram, foram pelo caminho de volta. Mas quando Joãozinho chegou no caminho não tinha mais pãozinho nenhum. Quem é que comeu todos os pedacinhos de pão? [algumas crianças respondem que foi o passarinho]. Os passarinhos comeram todos os pedacinhos de pão do caminho e daí o Joãozinho não conseguia mais voltar para casa. Eles ficaram perdidos na floresta. Perdidos. E aí ele encontraram vários animais e conversavam com os animais. Eles notaram que os animais estavam todos felizes, que andavam pra cá e pra lá e que as árvores estavam todas brilhosas e bem chiques, um monte de passarinhos voando pra cá e pra lá e o Joãozinho perguntou: o que está acontecendo nesta floresta? Aí, um dos pássaros disse assim pra ele: você não sabe, menino?! Está perto do natal!! Está chegando o natal e a gente já viu o papai Noel voando lá no céu! [as crianças interrompem, querem perguntar algo, mas a professora continua] Os pássaros e outros animais da floresta viram o papai Noel lá no céu, passeando de trenó lá no céu e estavam numa felicidade só! Aí o Joãozinho e a Maria ficaram mais felizes e aí disseram assim: Ah! a gente vai ficar com vocês aqui na floresta, quem sabe o papai Noel aparece e mostra o caminho de volta para nossa casa! Aí a Maria disse é, vamos esperar. Aí naquele dia eles dormiram na floresta [as crianças dispersaram por um instante: a estagiária está recolhendo as peças do quebra cabeças. Uma das crianças pergunta baixinho se os animais não assustaram]. Não, nenhum dos animais assustou eles. Eles ficaram bem comportados para que o Joãozinho e a Maria não ficassem com medo, porque já era de noite e o vento soprava nas árvores assim, fazendo um barulhão: VVVRRRRRuuuu, VVVRRRRRuuuu. Nos outros dias os macacos pulavam de um árvore para outras, mas nesse dia não, porque eles sabiam que tinham duas crianças ali na floresta. Aí, no outro dia, quando o sol estava aparecendo eles levantaram e aí disseram assim: Ah! Já sei! Nós vamos deixar um recadinho lá em uma árvore e, se o papai Noel passar aqui nessa floresta, nos vamos dizer para ele ir lá na nossa casa e dizer para nosso pai e nossa madrastra nos buscar e pedir para o papai Noel deixar bastante comidinha na nossa casa. Assim a gente não precisa ficar na floresta sozinhos. [uma criança pronuncia umas palavras, mas não é possível ouvir o que diz. Jano diz, levantando-se da cadeira e gaguejando: “Eu tenho bolacha, eu tenho bolacha de chocolate]. Por isso que ó, a gente tem que agradecer, quando a gente reza de noite, pro menino Jesus que tá lá no céu, agradecer porque todos vocês têm comidinha em casa. Tem comidinha, tem a sua caminha, tem os seus brinquedos, né... a mamãe e o papai trabalham tem dinheirinho, né... então a gente tem que rezar porque tem um monte de crianças por aí igual ao Joãozinho e a Maria – não tem comida.

E quando a gente tem comida na escola, a gente deve comer tudo e todas as comidas que a mamãe oferece. ?Tem criança que diz: Aix, disso eu não gosto, isso eu não quero... Tem que comer, sim. Por que tem criança que quer comer e não tem nada, nada para comer, que chora com a barriga doendo de fome. Então o Joãozinho e a Maria escreveram um recadinho para o papai Noel. Pegaram um pedacinho de pedrinha, de tijolo, lá na floresta e escreveram numa folha um recadinho pro papai Noel e deixaram lá penduradinho em uma árvore. Aí o papai Noel passou e viu o recadinho. Aí, o papai Noel, que era bem bonzinho igual ao São Nicolau, leu o recadinho do João e da Maria conversou com o pai deles e com a madrasta e levou um monte de comida e bastante brinquedos, porque o Joãozinho e a Maria não tinham brinquedo nenhum. Eles brincavam, só com as folhinhas das árvores, com as pedrinhas... eles não tinham brinquedos igual vocês têm! Aí o que que aconteceu... o papai do João e da Maria se arrependeu e foi buscar eles de volta. Foi para floresta e daí foi, foi, não estava achando o caminho... se arrependeu, porque não devia ter deixado os filhos lá sozinhos., Daí procurou, procurou, procurou... aí achou o Joãozinho e a Maria. Achou eles [agora usa tom alto e exclamativo] antes de eles encontrarem a casinha... de quem [e as crianças respondem] da Bruxa! Se o papai não tivesse encontrado eles os dois iriam encontrar a casinha da bruxa e o que ia acontecer com eles? ãh? Ia trancá-los na casinha dela, ia prender o Joãozinho e engordá-lo pra que? Para comê-lo! E a Maria iria empurrar a dona Bruxa lá no forno e a dona Bruxa iria morrer queimada. Mas não foi nessa história que aconteceu isso, a bruxa não conseguiu pegar o Joãozinho e a Maria porque o papai chegou em tempo, pegou seus filhos de volta, levou para casa deles, [as crianças falam nesse momento, mas não são ouvidas e a gravação não ficou audível]. Aí, quando Joãozinho e a Maria chegaram em casa e viram aquele monte de comida na mesa, aquele monte de coisa gostosa choraram de felicidade de tanto que eles comeram porque faz tempo que eles não comiam nada e quando eles entraram no quartinho deles, bem pequenininho que não tinha nem cama, eles dormiam no chão, que eles viram um colchãozinho bem fofo, tinha brinquedos, carrinho pro João, bonecas para Maria, bola... aí o que eles fizeram? Se ajoelharam e agradeceram ao papai do céu por ter mandado o papai Noel. Mas o papai Noel levou todos esses presentes porque? Por que eles eram crianças bem obedientes e ... bem o quê? Bem comportadas, né.... Aí eles ficaram todos felizes e o papai nunca mais levou eles pra floresta pra deixá-los sozinhos. Gostaram da história? Gostaram? [algumas crianças respondem sim]. A professora continua: E tá bem pertinho do papai Noel passar na nossa casa também, né... E agora nós vamos fazer uma viagem [uma viagem?! Pergunta uma das meninas, surpresa] Sim! Uma viagem fazendo de conta que nós estamos no trenó do papai Noel. Então, o que nós temos que fazer? Sentar direitinho, botar os

bracinhos em cima da mesa, colocar a cabecinha em cima dos braços e fechar o olhinho, porque a gente tem que fazer de conta, imaginar. A Professora Bibiana vai falando e vocês vão pensando. Quem não fizer assim não vai conseguir. Tem que fechar o olhinho, ta... para passear no trenó do papai Noel. [Metade das crianças estão do modo como foram orientadas. As demais ou estão com a cabeça erguida ou com os olhos abertos. A professora repete a forma como devem ficar e inicia o passeio]. Nós vamos colocar o nosso pesinho direito dentro do trenó depois, nós vamos colocar o pezinho esquerdo, e nós vamos voar. Todos nós a Tia Bibiana e a Tia Luana também [as crianças perguntam: E eu? E eu?]: Todos nós vamos. Ó, a gente já ta subindo no trenó, sentamos... que legal, o papai Noel vai dirigir! O papai Noel vai levar nós lá no céu... [Dois meninos estão com a cabeça abaixada nos braços e só um com olhos fechados]. Vamos conhecer um pouco da nossa cidade. A gente ta passeando... ó, todo mundo de olhinho fechado. Que legal! Vamos subir, ó. Tá subindo devagarinho, devagarinho... Ai que vento gostoso que ta batendo.... que fresquinho! Segura aí para não cair do trenó! Segura, Bady! E o papai Noel ta dizendo: Ho, ho, ho, segurem-se crianças, senão vocês vão cair.... Aterrisa.

TURMA CRECHE IV - PROFESSORA EMY

DIÁRIO DE CAMPO

A caminho da horta, Clarilu: “Ui, cocô! Que nojo.” [verbaliza sem uma manifestação mais física sobre o evento. Sua verbalização é mais de constatação do que de emoção de nojo].

A mãe de Clarilu havia trazido “terra gorda” a pedido da professora, para que pudessem cultivar a horta. A professora começou a espalhar a terra na hora e eles viram minhocas. Divertiram-se com elas. Uns apenas observaram, outros pegaram na mão.

De volta à sala, fazem o desenho de uma plantinha.

Ganham pirulito. Chupam pirulito e andam pela sala. Conversam e brincam.

CRECHE IV – DIÁRIO DE CAMPO

Estão sentados no tapete, em círculo. A professora faz parte do círculo. Estão brincando com o “jogo do bate-bate”: com uma mãozinha de plástico devem bater em figurinhas espalhadas pelo chão e desvirá-la. Em seguida, devem bater em outra figurinha, desvirando-a e, se formar par (for igual) a que foi desvirada antes, é ponto.

Jerry espirra. Professora: “Ô Jerry, quando for espirrar, espirra para o lado! As cartas ficaram todas molhadas...” [o tom de fala da professora é suave, sem entonação]. A criança pede desculpas bem baixinho.

O círculo de crianças está desconfigurado: algumas estão lado a lado, outras de costas. Não há mãozinhas para todos. Uns brincam, outros olham. As meninas Lindinha e Sindy estão próximas e fora do círculo. Lindinha empurra Sindy com os pés e diz, bem baixinho para ela para sair. [quer mais espaço, tenta se aproximar de quem está brincando]. Sindy entra no círculo. Lindinha a chama de boba. Lindinha está fora do círculo. Fica olhando as figurinhas que já foram descobertas e saíram do jogo. A menina Clarilu bateu sobre todas as cartinhas rapidamente, em tentar bater em cartinhas semelhantes à que desvirou primeiro. A professora tirou o brinquedo dela (a mãozinha). Clarilu chora. A professora diz, em voz firme: “Não vou te dar mais”. Retira as mãozinhas de todas as crianças. Repete as regras do jogo. Pede para refazerem o círculo. Clarilu está chorando. A professora diz: “Enquanto estiver nesse chororô não vai ganhar a mão”. A brincadeira recomeça. Clarilu continua chorando. A professora pede a ela para sortear a primeira figura. Ela desvira uma figura e reclama, chorando: “Eu não tenho mãozinha...”. Professora: “Não tem mãozinha porque não para de chorar.” [passados alguns minutos] A professora conta a quantidade de figurinhas que cada um desvirou formando pares. Pergunta a eles quem ganhou. Três crianças dizem: “Eu!”. Professora: “Foi a Hanna! Ela tem quatro cartinhas, uma a mais” [comparando a algumas crianças que somaram três pontos em acertos].

Professora: “Agora podem pegar brinquedos e brincar no solário. [...] Ó, quem está de calça comprida tira e põe uma bermuda, tá calor.” [as crianças buscam suas roupas nas mochilas e trocam-se]. Professora: “Ó, já vou avisar: Se tiver briga, se pegarem o brinquedo do amigo não vai mais ter brincadeira”.

CRECHE IV - FILMAGENS

Três crianças estão se queixando de que algum dos amigos lhes bateu. Professora: “Chega de se bater, que hoje eu não to com paciência para isso”. [chama atenção o tom de voz da professora, que costuma ser sempre o mesmo, na maioria das vezes].

O menino Ben Tennyson bateu em Lindinha. A professora pediu que ele levantasse do tapete e sentasse na cadeira/carteira. Ele fez isso imediatamente. Passados cinco minutos a professora o chama de volta.

São poucos brinquedos. Cooperar é incentivado, mas dividir é mais ainda. Ainda que brinquem em duplas, é cada um com o seu, com a sua parte, montando o seu brinquedo. Não constroem juntos.

Ben Tennyson está brincando em um cantinho do tapete. Sindy se aproxima e senta para brincar com ele. J chega e pega umas peças de Ben Tennyson. A professora intervém: “Não pode fazer assim, tem que brincar junto. Pedir peças se estiverem com os amigos.” [estavam montando pequenas peças de encaixe do tipo lego].

A professora pede que todos sentem em suas carteiras para brincarem com os brinquedos que trouxeram de casa enquanto ela arruma os colchões para deitarem após o almoço. Ela diz: “Mas sem gritos, tá, que hoje a tia está cansada. Se vocês gritarem tenho que falar mais alto e dói a garganta.”

Parquinho: Clarilu pede desculpas a Denis Woody. Ele sai sem dizer nada. A professora Fala alto: “Ô Denis Woody!” [Ele para e olha para professora] “Por que tu não desculpasse ela?” Ele olha para frente, desviando o olhar da amiga e da professora, ergue os braços lateralmente e balança-os algumas vezes para frente do corpo. Dá as costas e sai caminhando de cabeça baixa. A professora continua: “Ela não vai mais te bater”.

CRECHE IV - FILMAGENS

Sala de aula. As carteiras estão em círculo. As crianças sentadas em suas cadeiras. Cada uma ganhou uma massinha de modelar para brincar. Ben Tennyson está com um brinquedo. A professora manda guardar. Ele levanta e guarda na mochila. Ela avisa: “Ninguém mais tem brinquedo, ta?”. Lindinha levanta da sua carteira e vai até a carteira onde está o saco com bolinhas de massinha. Pega mais uma. A professora intervém: “Ã, ã, ã, ã. Pode colocando ali, Lindinha [com autoridade, mas em tom de voz normal]. A menina segura duas bolas de massinha nas mãos. Para e fica olhando a professora que se aproxima. [A professora põe a mão no braço de Lindinha orientando-a a guardar a massinha de volta no saco, enquanto fala]: “Tu pedisse pra tia?” Ela diz baixinho “Só queria uma...” Professora: “Ã, ã. Coloca ali. Quando a tia der, tudo bem. Se não der, não pode mexer nas coisas [enquanto Lindinha volta para seu lugar]. Um menino diz: “Eu quero mais!”. Professora: “Tem que esperar. Quando a tia der, todo mundo vai ganhar. Não pode mexer sem pedir.”. Lindinha ainda está ali perto, de pé, mexendo no grampo do cabelo. A professora diz: “Lindinha vai sentar. Vai fazer alguma coisa com a tua massinha”. [...] As crianças chamam umas às outras, alto. A professora levanta e, enquanto leva mais massinha para cada um diz: “ê, ê, ê. Gritaria não!” [tom de voz firme, mas normal]. Distribui bala de goma na mão de

cada um. Dois meninos estão na janela. Conversam com três que estão fora [a janela fica para um pequeno gramado que faz parte da escola, não é voltada para a estrada]. A professora toca em um dos meninos no ombro [suavemente] conduzindo à cadeira, dizendo: “Não quero ninguém na janela” [mesmo tom]. Os três meninos da rua saem.

CRECHE IV - FILMAGENS

Ben Tennyson e Clarilu estão sentados lado a lado e começam a se provocar com socos no ar. Ela levanta e bate nele. Ele levanta e dá um tapa nas costas dela. Ela reclama, olhando para a professora [fazendo cara de dor]: “Ai, ai!” Ele volta para o lugar dele e diz: “Viu! Tu também me deu um soco na cabeça...”. Ela diz: “bobinho...”. Ela senta e continua a brincar com a massinha. As crianças chamam Clarilu de “Carminha” [vilã da novela das 21h], de ... “A Clarilu é a Carminha! A Clarilu é uma ...” ela continua brincando com sua massinha. Depois vem se queixar para mim que estão chamando ela de morceguinho. Vai para o lado da professora e fica brincando de massinha lá. Não fala nada para ela. As crianças ficam dizendo alto o que estão fazendo com a massinha e pedindo a um colega que faça uma. A professora está sentada em uma das carteiras enrolando massinha e chupando bala também. A professora diz, alto: “Ô gente! Olha que massinha mais cheirosa! Cheirinho bom.” Lindinha se aproxima da professora e pede mais bala. A professora nega. Diz que agora não, já chuparam bastante. Lindinha pede para mexer no cabelo da professora. Ela deixa. A menina tira a tiara da professora, vai para trás dela e começa a mexer no cabelo. Clarilu que está em sua carteira, se aproxima da professora e se queixa: “Tia, o Ben Tennyson me cuspiu”. A professora: “Ben Tennyson, eu não tô gostando disso não. Nenhum pouquinho, ta... [diz em tom mais alto, com senho franzido, olhando para ele que está quase em sua frente, mas do outro lado da sala, sentado em sua carteira]. “Para de cuspir... Ben Tennyson! Eu to falando contigo. Para de cuspir e de ficar mexendo com a Clarilu, incomodando. Entendeu Ben Tennyson?” [ele olha para ela e não diz nada. Enrola a massinha]. [...] A professora dá mais balas às crianças. [...] Lindinha volta a mexer no cabelo da professora. A professora comenta comigo: “Ela queria colocar aa minha tiara, a danada, olha aqui, ó... [tocando suavemente no rosto de Lindinha e virando para que eu visse a tara no cabelo] por isso está mexendo no meu cabelo... [olha para Lindinha]: A tia vai trazer uma tiara para ti, ta...” Uma criança diz: “olha o cabelo da tia!”. A professora [colocando as mãos em seu cabelo, apalpando: “Ficou lindo, né... parece a Maria bonitinha. [...]

Três crianças pegaram brinquedos na caixa de brinquedos da sala e trouxeram para suas carteiras. A professora os chama pelo nome [voz alta] e manda que guardem: “Ó, a

tia falou para não pegar brinquedo! Clarilu! [a menina não olha. Está brincando de marcar a pata do dinossauro na massinha]. Clarilu! [agora ela olhou a professora]: Brinquedo lá! Raul! Brinquedo lá também, né... Raul! Brinquedo lá.” [‘lá’ significa guardar de volta na caixa]. “Ô Clarilu! Tô esperando a Clarilu, o Jerry e o.. João Pedro guardarem os brinquedos.” [Clarilu levanta e vai guardar o dinossauro e um caminhão] “João Pedro! ” [chama a professora para que guarde o dinossauro que ele está fazendo caminhar sobre a massinha. Agora ele levanta imediatamente e vai guardar o brinquedo]. Há bastante barulho na sala, uma criança pula cantando parabéns a você, outras conversam, outras querem me contar o que estão fazendo com a massinha. Sindy levanta e vai até a professora reclamar: “Ô tia... tia...” [a professora está mandando Ben Tennyson guardar o brinquedo. Está sentada na carteira enrolando massinha. Vira a cabeça para olhar e escutar Sindy]: “A Clarilu disse que a minha mãe morreu...”. [A professora diz, em tom normal]: “A tua mãe morreu?” [a menina sorri e balança a cabeça em gesto negativo]. “Então! Então não liga pra Clarilu... A tua mãe não ta viva, não veio aqui te trazer?” [nesse momento Clarilu levantou e bateu em Jerry. A professora viu e falou, em tom alto, mas normal, sem grito]: “Clarilu! Não bate nos amigos.” [Ela volta para carteira dela. Em seguida levanta e me diz que Ben Tennyson chamou ela de nariz. Peço que ela conte para Professora Emy. Ela vai até a professora com uma expressão fechada e diz baixinho]: “Tia, o Ben Tennyson me chamou de nariz”. Professora: “Nariz? Ele te chamou de nariz? Como assim?” [vira-se para Ben Tennyson e pergunta para ele sorrindo]: “Tu chamasse ela de nariz?” [ele faz que não com a cabeça]. A professora vira-se para Clarilu e diz: “Não entendesse...”. A menina diz algo mais para a professora, mas a câmera não registrou. Agora ela vai mexer no cabelo da professora junto com Lindinha. Clarilu diz para Lindinha: “A tia é minha.” [Lindinha sai. A professora diz para Clarilu, virando-se um pouco para traz para ver a menina]: “Ô eu não sou só tua, eu sou de todos, tá...” [quando fala que é de todos faz gesto com o braço em direção a todas as crianças. Tom de voz normal, um sorriso na fala]. A professora permanece em sua carteira e está conversando com duas crianças do outro lado do círculo de carteiras sobre o que são as produções de massinha delas. Enquanto isso Sindy começa a mexer no cabelo da professora junto com Clarilu. A professora divide seu cabelo em duas partes sobre os ombros e diz a elas “Ó, então metade de cada...”. Agora outra menina vem mexer no cabelo também. São três. A professora se vira, olha a menina e diz, baixinho: “Mais uma?” [...] Passados mais alguns minutos [aprox. 10min] a professora pede que todos façam uma bolinha com a massinha. Passa um pote grande para que ponham as bolinhas dentro. Clarilu e Ben Tennyson que estão sentados lado a lado estão se batendo com tapas [a professora percebe mas não intervém]. Ele para, cruza os braços de

frente para ela e deixa ela bater. Ela dá vários tapas e depois dá um soco no braço dele. Ele levanta, fala algo [não deu para captar] e sai. Fica alguns segundos ali com dois meninos e em seguida vai conversar com a professora. [Agora ela está de pé]. Ben Tennyson fica ao lado da professora e diz que a Clarilu estava batendo nele. Professora diz: “Vocês estavam se batendo, tu dissesse para ela: não dói, não dói, não dói... Daí ela te batia porque tu dizia não dói, não é? A tia viu...”. Ela vira para outro lado, ele sai falando bravo, queixo erguido em direção à Clarilu que está do outro lado do círculo na carteira dela: “Ela me deu um soco... não dói” [vai caminhando em direção à sua carteira e batendo com sua mão no braço que recebeu o soco de Clarilu enquanto fala].

Agora as crianças podem pegar brinquedos. Algumas pegam brinquedo e voltam para suas carteiras, outras brincam no chão. Ben Tennyson deixou o boneco sobre a carteira e Ben pegou [Ben já havia escolhido um outro brinquedo que está de posse dele]. Ben Tennyson vai atrás e reclama. Tenta pegar de volta das mãos de Ben enquanto chama pela professora, que está falando: “Pode trocar o brinquedo depois”. Ben Tennyson: “Ô tia, ô tia.... eu peguei primeeeeeirooo.” [consegue arrancar o boneco das mãos de Ben]. A professora diz: “Tá, mas eu não quero briga. Brinca um pouco depois dá pro outro brincar.” Ben rapidamente levantou e pegou outro brinquedo da mesa de Ben Tennyson. Ele reclamou para a professora: “Ô agora ele pegou outro que eu também tava brincando...”. Professora: “Deixa ele brincar um pouco, tu tens dois, por que? [agora em tom mais exclamativo/surpreso]: Olha que tanto brinquedo que tem em cima da tua mesa!” Ele senta e brinca. As crianças brincam por mais uns 20 minutos. A professora anuncia a ida para o parque: “Ó, agora vamos guardar tudo para ir para o parque!”. As crianças se agitam, correm para guardar os brinquedos, brinquedos caem no caminho. A professora está de pé observando as crianças e pedindo que se organizem: “Hanna, coloca a cadeirinha no lugar... Lindinha, Ben Tennyson, também no lugar... Ô Ben, eu vou esperar até quando? Guarda lá isso na sacolinha! [referindo-se ao brinquedo que ainda está com o garoto] Ben, agora coloca a cadeira no lugar e vai. Vem, Clarilu. Coloca a cadeira no lugar.”

CRECHE IV - FILMAGENS

[NO PARQUE]

A professora observa. As crianças correm e brincam: escorregador, balanço, na areia, com baldes e pás, correm. Há uma outra turminha de idade menor no parque também. Uma das meninas se aproxima da professora e diz bem baixinho que um menino jogou areia nela. A professora, que está de pé, olha no rosto da menina e diz em um tom suave: “Diz pra

ele não jogar mais”. Quinze minutos se passam e as crianças ficam agitadas porque encontraram um sapo no pátio coberto [há uns dez metros do parque]. Algumas gritam. A professora observa e comenta comigo: “Vão matar o coitado do sapo...”. A professora deixa que as crianças se aproximem e observem o bicho. Clarilu vem correndo, ofegante, fica de costas para a professora, olhando em direção onde está o sapo [porém bem distante dele] e diz? “Um sapo, um sapo...”. A professora pergunta: “O que é, Clarilu?”. Um menino vem correndo contar: “Ô tia, tem um sapo lá....”. A professora vai até o local e chama as crianças [alto]: “Ô gente, vamos pra lá! Deixa o sapo... vão brincar com os brinquedos. Deixa o coitado do sapo!” AS crianças saem correndo e gritando. Os gritos não são de medo. Voltam para o parque. Algumas ainda correm e vão ao pátio coberto. A professora grita: “Não, não! Não quero ver mais ninguém indo atrás do sapo!” Clarilu pergunta para a professora se o sapo morde. A professora responde que não, só se bater nele nem pisar em cima. A professora pergunta para ela se ela não foi olhar o sapo: “Tu não foi olhar o sapo? Vai lá, ó, ele tá ali. Olha ele de longe...”. [passados mais uns dez minutos a professora chama em voz bem alta]: “Ô gente! Vamos! Vamos lavar as mãos!” [e chama algumas crianças pelo nome, convidando e caminhando em direção aos banheiros]. “Vamos lá lavar as mãos, o rosto, gente?! Vamos lavar o rosto, vocês estão suando.” Agora a professora está na entrada dos banheiros e ainda chama crianças que não vieram. As crianças vão entrando e lavando as mãos/rosto sozinhas. Em seguida voltam para sala. Alguns trocam de roupa. Vão almoçar.

APÊNDICE F –Imagens do Centro de Educação Infantil

Figura 1 – Creche II: Tapete e mesa de asseio



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

Figura 2 – Creche II: Solário



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

Figura 3 – Creche II: Quadro de giz e porta externa



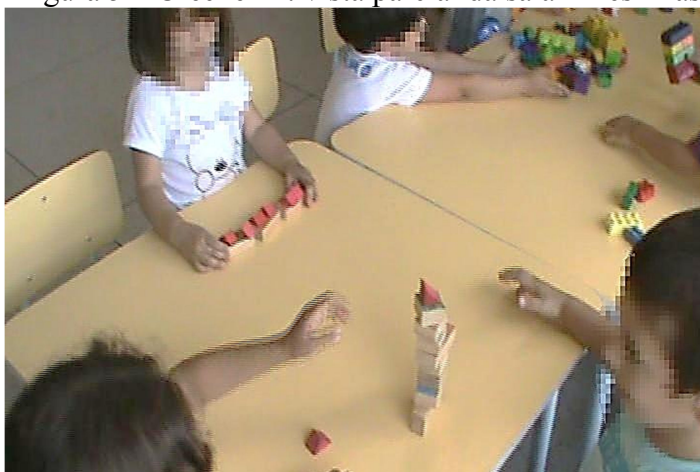
Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

Figura 4 – Creche III: vista parcial da sala



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

Figura 5 – Creche III: vista parcial da sala - mesinhas



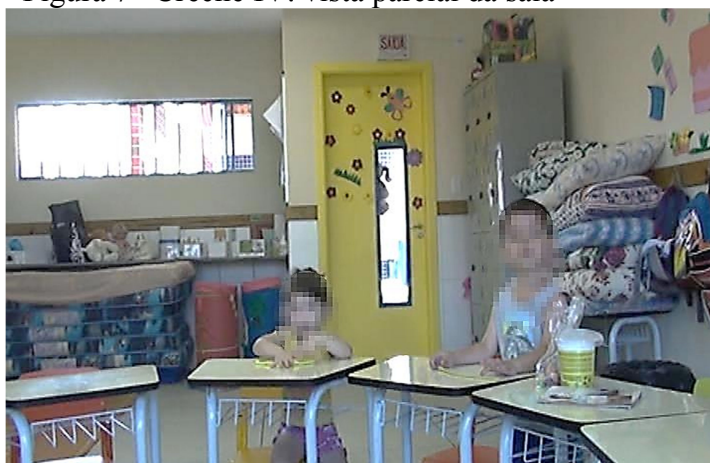
Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

Figura 6– Creche III: vista parcial da sala



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

Figura 7– Creche IV: vista parcial da sala



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

Figura 8– Creche IV: vista parcial da sala



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

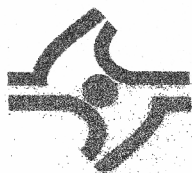
Figura 9– Creche III: Brincadeira no solário



Fonte: Captura de imagem das filmagens realizadas pela pesquisadora, 2012

ANEXO

ANEXO A – Termo de Ciência e Concordância da Instituição Participante



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
Av. José Antônio Moreira, 787 - Bairro Dohrn - Cx. Postal 370
88704-900 - Tubarão - SC
Fone: (48) 3621-3000

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Tubarão, 31 de outubro de 2012.

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UNISUL, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado "A emoção como acontecimento discursivo: efeitos de sentido produzidos pelo discurso de professores de educação infantil" declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa, serão cumpridos os termos da Resolução 196/96 e 251/97 do Conselho Nacional de Saúde.

W. Walter M. da Silva

Ass. do responsável pela Instituição (UNISUL)

Prof. Dr. Fábio José Rauen

Coordenador - Matrícula 3805, por delegação do Reitor através de Portaria GR Nº 1460/2011.

Ass. do responsável pela Instituição (UNISUL)
 (Coordenador de Curso)

Rosimere da Cunha Galvani
 Secretária Municipal de Educação
 Diretora-Presidente da Fundação Municipal de Educação

Ass. do responsável da outra Instituição (de outra instituição)

Adaptado de: CEPID / UDESC

ANEXO B – Consentimento para vídeos e gravações (pais)



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL CONSENTIMENTO PARA VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Eu _____ permito
que _____

(nome completo do pai ou mãe)

a pesquisadora relacionada abaixo obtenha filmagem ou gravação em vídeo de meu filho (a) para fins de pesquisa.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas a mim sejam publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos desde que meu filho (a) não seja identificado (a), tanto quanto possível, por nome, imagem ou qualquer outra forma.

Os vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Nome da criança: _____

Nome dos pais ou responsáveis: _____

RG: _____

Endereço: _____

Assinatura: _____

Se o indivíduo for menor de 18 anos de idade ou legalmente incapaz, o consentimento deve ser obtido e assinado por seu representante legal.

Pesquisadora: Rosa Cristina Ferreira de Souza
Telefones da pesquisadora: 9108 xxxx e 3621 xxxx

Data e Local onde será realizada a pesquisa: Centro de Educação Infantil Xxxxxxx
2012

ANEXO C – Consentimento para vídeos e gravações (professores)



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP UNISUL
CONSENTIMENTO PARA VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Eu _____ permito
 que _____

(nome completo do professor)

a pesquisadora relacionada abaixo obtenha para fins de pesquisa:

() filmagem (gravação em vídeo da minha pessoa) _____

() gravação de voz em momento de entrevista _____

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas a mim sejam publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos desde que eu não seja identificada, tanto quanto possível, por nome, imagem ou qualquer outra forma.

Os vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Nome do professor: _____

RG: _____

Endereço: _____

Assinatura: _____

Se o indivíduo for menor de 18 anos de idade ou legalmente incapaz, o consentimento deve ser obtido e assinado por seu representante legal.

Pesquisadoras: Rosa Cristina Ferreira de Souza

Telefones da pesquisadora: 9108 xxxx e 3621 xxxx

Data e Local onde será realizada a pesquisa: Centro de Educação Infantil XXXXXXXX
 2012